

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]

## **Ganztägige Bildung und Betreuung**

Weinheim u.a. : Beltz 2009, 284 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)



### Quellenangabe/ Reference:

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, 284 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69556 - DOI: 10.25656/01:6955

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69556>

<https://doi.org/10.25656/01:6955>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

# **Ganztägige Bildung und Betreuung**

Herausgegeben von

Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper  
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717  
Bestell-Nr. 41155

# Inhaltsverzeichnis

<i>Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme</i> Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung .....	7
--	---

## Ganztagsschulen als Organisationskonzept

<i>Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett</i> Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots .....	18
---	----

<i>Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa</i> Die selbstständige(re) Ganztagsschule .....	40
---	----

<i>Bettina Arnoldt</i> Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen .....	63
--	----

<i>Christine Steiner</i> Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? .....	81
--	----

<i>Gudrun Meister</i> Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagsschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt .....	106
--	-----

## Lernprozesse und Wirkungen

<i>Beth M. Miller/Kimberly A. Truong</i> The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement .....	124
---	-----

<i>Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme</i> Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe .....	143
---	-----

*Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh*

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) .....	168
---	-----

### **Betreuung und Zeitpolitik**

*Cristina Allemann-Ghionda*

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? .....	190
--	-----

*Karen Hagemann*

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive .....	209
---	-----

*Monika Mattes*

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre .....	230
--	-----

*Livia Sz. Oláh*

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit .....	247
---	-----

*Ivo Züchner*

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien .....	266
---	-----

Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme

## Ganztägige Bildung und Betreuung

### Einleitung

Das Thema ganztägige Bildung und ganztägige Betreuung hat in der Bundesrepublik eine lange Tradition. Sowohl aus bildungsreformpolitischer Perspektive, wie sie unter anderem von Furck (1963) zu Beginn der 1960er-Jahre in seiner Vision von der „Schule für das Jahr 2000“ formuliert wurde, wie auch aus familien- bzw. arbeitsmarktpolitischer Perspektive, die spätestens seit den 1970er-Jahren auf ein neues – u.a. von der Frauenbewegung getragenes – Modell der Vereinbarkeit von Elternschaft und Erwerbstätigkeit sowie den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften rekurrierte, wurde immer wieder die Notwendigkeit einer zeitlich über die Halbtagsversorgung hinausgehenden Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen betont.

Aus der ersten Perspektive stand dabei die *Ganztagschule* im Mittelpunkt. Unter anderem unter dem Begriff der „Tagesheimschule“ war die Ganztagschule bereits viele Jahrzehnte zuvor ein fester Bestandteil reformpädagogischer Konzepte und Entwürfe. Die Wurzeln reichen dabei zurück bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts und sind mit Projekten wie der „Erziehungsschule“ von Kapff, der Wickersdorfer Tagesschule von Wyneken oder der Waldschule Charlottenburg von Neufert und Bendix verbunden (vgl. ausführlich Ludwig 1993). Wesentlich ist dabei, dass in der Reformpädagogik die Ganztagschule nicht als verlängerte Unterrichtsschule konzipiert und gedacht wird, sondern als eine „umfassendere Erziehungs- und Lebensstätte des jungen Menschen“ fungieren soll (Ludwig 2008, S. 519). Die Strukturaspekte der reformpädagogischen Ganztagschulkonzeptionen ähneln in vielem jenen, wie sie auch heute für die Ganztagschule auf der Positivseite verbucht werden: eine Veränderung der Lernkultur durch neue, offene Unterrichtsmethoden; Öffnung der Schule zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hin; Schulleben als Teil des erzieherischen Konzepts; Schule als Lebensraum; über den Unterricht hinausgehende (Freizeit-)Angebote – um nur einige zu nennen (vgl. ebd., S. 521). Aus der zweiten, familienpolitischen Perspektive rückten neben die Ganztagschule auch der Hort sowie andere ganztägige Betreuungssettings ins Blickfeld (vgl. hierzu ausführlich Hagemann in diesem Band).

Betrachtet man die zur Verfügung stehenden Daten zur Ganztagschule bzw. zum Hortausbau in Westdeutschland bis etwa zum Ende der 1980er-Jahre, so ist allerdings offensichtlich, dass die bildungs- und familienpolitischen Bestrebungen in dieser Zeit weder zu einem starken Ausbau der Ganztagschule noch zu einem flächendeckenden Angebot an Hortplätzen führten (vgl. etwa die Zahlen zur Ganztagschule in Böttcher/Klemm 1995, S. 54) – anders als dies in der ehemaligen DDR zumindest im Bereich der Vor- und Grundschulzeit der Fall war (vgl. Mattes in diesem Band).



Dies änderte sich erst gegen Ende der 1990er-Jahre bzw. mit Beginn des neuen Jahrhunderts. Zunehmend wurde erkennbar, dass wegen der bereits seit langem sinkenden Geburtenraten Deutschland auf einen Mangel an Arbeitskräften zusteuert, der es nicht erlaubt, aufgrund fehlender Betreuungsangebote für Kinder das Arbeitsmarktpotenzial der (häufig hoch qualifizierten) Mütter nicht ausreichend auszuschöpfen. Der weitere markante Punkt, der die Diskussion um ganztägige Betreuung und Bildung anfachte, war das als unzureichend wahrgenommene Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in der ersten Runde der PISA-Studie (2000). Tillmann (2004, S. 196) benennt die Ganztagschule – neben den Bildungsstandards – als eine der beiden Maßnahmen, mit denen die Bildungspolitik partei- und länderübergreifend auf den „PISA-Schock“ antwortete, auch wenn beide längst vor der PISA-Studie diskutiert worden waren. Weder das Argument des Arbeitskräftemangels noch das der notwendigen Verbesserung des deutschen Bildungssystems waren gegenüber den Diskussionen der 1970er-Jahre grundsätzlich neu (s.o.). Neu jedoch war – und dies führte letztlich zum Aufschwung der Ganztagschule –, dass beide Perspektiven nicht auf eine getrennte Diskussion von Schule einerseits und Hort bzw. anderen Betreuungsangeboten andererseits hinausliefen, sondern die Ganztagschule als ein reformpolitisches Instrument ‚entdeckt‘ wurde, in dem beide Forderungen – die bildungspolitische wie die familien-/arbeitsmarktpolitische – unter ‚einem Dach‘ zusammengeführt werden konnten.<sup>1</sup>

Im Jahr 2003 legte die Bundesregierung ihr Vier-Milliarden-Euro-Programm zum Aus- und Aufbau der Ganztagschule vor (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, IZBB). Dies führte zu einem regelrechten Boom der Ganztagschule, wenngleich dies in manchen Bundesländern bedeutete, dass die Hortangebote zurückgefahren bzw. deren Angebot in die Ganztagschule integriert wurden. Sowohl die nachmittägliche Bildung als auch die nachmittägliche Betreuung standen nun – auch wenn die Kooperation mit außerschulischen Partnern gesucht wurde (vgl. Arnoldt in diesem Band) – unter der Verantwortung der Schule und damit unter der Verantwortung der öffentlichen Träger, was zumindest unter bestimmten Steuerungs- und Koordinierungsaspekten als Vorteil angesehen werden kann.

Die Prominenz des Themas ganztägige Bildung und Betreuung lässt sich nicht nur an der steigenden Anzahl der existierenden Ganztagschulen ablesen, sondern auch am öffentlichen Diskurs. In den Jahren 2003 bis 2006 wurden jährlich so viele Veröffentlichungen zum Thema Ganztagschule vorgelegt wie in keinem Jahr zuvor seit dem Beginn der 1980er-Jahre (seitdem entsprechende Statistiken aus der Datenbank des Fachinformationssystems Bildung generierbar sind; vgl. Holtappels u.a. 2008a, S. 37).

Im Zuge des Aufschwungs der Ganztagschule hat auch die Ganztagschulforschung einen deutlichen Aufschwung erfahren. Radisch und Klieme (2004) sowie Holtappels u.a. (2008a, S. 40) haben belegt, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts – trotz jahrzehntelanger pädagogischer Diskussionen und Arbeit in Modellschulen – noch ein beträchtli-

1 In der praktischen Konsequenz zeigt sich dies zum Beispiel in Berlin, wo im August 2005 die Horte rechtlich in den Senatsbereich „Schule“ übertragen und daraufhin auch räumlich in die Schule eingebunden wurden. Das Personal der städtischen Horte wurde in die Ganztagschulen ‚umgesetzt‘ (vgl. Quellenberg 2008, S. 25f.).

ches Forschungsdefizit hinsichtlich der Ganztagsschule bestand. Vor allem fehlten Forschungen zur Qualität der pädagogischen Gestaltung und zur pädagogischen Wirksamkeit im Hinblick auf Effekte bei Schülerinnen und Schülern. Die wenigen vorliegenden Studien stützten sich nur auf kleine, regional eng begrenzte Stichproben, was die Verallgemeinerung der Befunde erschwerte, viele von ihnen lagen schon 20 oder mehr Jahre zurück, und vor allem war ihr Design nicht dazu geeignet, Wirkungshypothesen stringent zu prüfen. Die Forschungslage begann sich u.a. auf der Basis einzelner Länderinitiativen zu Beginn der 2000er-Jahre (vgl. die Evaluation der nordrhein-westfälischen Ganztagsgrundschulen durch Haenisch 2003), vor allem aber auf der Basis des IZBB zu ändern, denn das Programm stellte auch Mittel für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Ganztagsschulentwicklung zur Verfügung. Zum Kern dieses wissenschaftlichen Begleitprogramms zählt die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)“ (vgl. Holtappels u.a. 2008b). Im Rahmen dieser Studie werden von 2005 bis 2009 etwa 30 000 Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen, deren Eltern sowie das Personal der Schulen (Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal) und die außerschulischen Kooperationspartner (Organisationen und Verbände) befragt (siehe hierzu die Beiträge von Arnoldt, Fischer/Kuhn/Klieme, Holtappels/Rollett, Steiner und Züchner in diesem Band). Das StEG-Konsortium – bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Klieme), dem Deutschen Jugendinstitut (Rauschenbach), dem Institut für Schulentwicklungsforschung (Holtappels) sowie seit Oktober 2008 der Justus-Liebig-Universität Gießen (Stecher) – initiierte darüber hinaus ein wissenschaftliches Netzwerk zur Ganztagsschulforschung.

Neben StEG werden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung eine Vielzahl weiterer qualitativer und quantitativer Forschungsprojekte gefördert, die sich u.a. mit Themen wie individuelle Förderung in der Ganztagsschule (vgl. Kolbe/Reh in diesem Band), Musik und Bewegung in der Ganztagsschule, mit den Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Familie oder mit der Ganztagsschule als Teil eines sozialräumlichen Gesamt-Bildungskonzepts beschäftigen.

Neben diesen Aktivitäten im Rahmen des BMBF-Begleitprogramms sind in den letzten Jahren zahlreiche weitere Forschungsinitiativen entstanden. Diese lassen sich nicht allein auf das Thema Ganztagsschule beschränken, sondern betrachten sowohl die Bildungs- als auch die Betreuungsthematik unter einer ganztägigen Perspektive. Die Grundlage hierfür ist ein holistischer Blick auf Bildungsprozesse, der diese nicht allein in den Settings institutionalisierter Bildung, also etwa dem Schulsystem, lokalisiert, sondern als kontinuierlichen Austausch zwischen dem Individuum und den unterschiedlichsten lebensweltlichen Bezügen thematisiert, in dem die/der Einzelne im Laufe des Tages involviert ist. Aus dieser Perspektive stellen sowohl die Angebote der (offenen) Jugendarbeit (vgl. Züchner 2007) als auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. Tully 2007) bildungsrelevante Lernumwelten dar und werden damit zum Thema der Forschung über ganztägige Bildung und Betreuung (vgl. Stecher 2007). Ein wegweisendes Beispiel in dieser Hinsicht ist das von Coelen und Otto 2008 herausgegebene Handbuch zur Ganztagsbildung. Zu den weiteren wichtigen Initiativen zählt das Projekt „Das deutsche Halbtagsmodell: ein Sonderweg in Europa?“, in dessen Mittelpunkt die Untersuchung unter-

schiedlicher Zeitpolitiken in Ost- und Westeuropa und deren Zusammenhang mit familien- und gesellschaftspolitischen Entscheidungen steht (s. die Beiträge von Allemann-Ghionda und Oláh in diesem Band) sowie das inhaltlich damit in Zusammenhang stehende Forschungsprojekt zur Ganztagsschule im deutsch-deutschen Vergleich (s. die Beiträge von Hagemann und Mattes in diesem Band).

Aus Sicht der Herausgeber ist die erziehungswissenschaftliche Ganztagsschuldiskussion auf dem Weg von primär konzeptionellen Debatten hin zu (auch) empirisch fundierten Erkenntnissen einen guten Schritt vorangekommen. Durch das vorliegende Beiheft dokumentiert die Zeitschrift für Pädagogik diese Übergangssituation mit Aufsätzen, die thematisch, theoretisch und methodisch die Bandbreite der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion belegen. Neben denjenigen, die im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) bzw. dem Projekt zu internationalen Zeitpolitiken Fragen der ganztägigen Bildung und Betreuung bearbeiten, umfasst dieser Band Beiträge weiterer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die dem Netzwerk Ganztagsschulforschung angehören, sowie von Expertinnen, die eine Übersicht über die einschlägige amerikanische Forschung geben können, die man in deutschsprachigen Ländern bislang kaum zur Kenntnis genommen hat (Miller/Truong in diesem Band).

Der vorliegende Band ist in drei thematische Schwerpunktbereiche untergliedert.<sup>2</sup> Im ersten beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit Fragen des Organisationskonzeptes bzw. der Organisationsentwicklung von Ganztagsschulen. *Holtappels* und *Rollett* gehen auf der Basis der Daten der ersten beiden Erhebungswellen von StEG der Frage nach, wie sich das Bildungsangebot an deutschen Ganztagsschulen zwischen 2005 und 2007 entwickelt hat und wie diese Entwicklung unter anderem durch Merkmale der Schulkultur und Schulorganisation – etwa die Innovationsbereitschaft des Kollegiums, die pädagogischen Entwicklungsziele der Schule oder der Grad der konzeptionellen Verbindung zwischen Unterricht und Ganztagelementen – beeinflusst wird. Die Autoren können u.a. in längsschnittlichen Analysen zeigen, dass sich Umfang und Breite der Ganztagsangebote umso positiver entwickeln, je deutlicher schon zu Beginn pädagogische Entwicklungsziele – wie z.B. die Erweiterung der Lernkultur – im Vordergrund der Ganztagsschularbeit standen und je stärker die inhaltlichen Gestaltungselemente ausgearbeitet und konzeptionell mit dem Unterricht verbunden waren.

Das Thema Ganztagsschule trifft gegenwärtig mit weiteren Diskussionen im bildungspolitischen Bereich zusammen, so etwa mit der Diskussion um größere Entscheidungsspielräume für die Einzelschule (Stichwort selbstständige Schule). Beide Diskurse führen *Prüß*, *Kortas* und *Schöpa* auf der Basis einer Längsschnittstudie zur selbstständigen Ganztagsschule, die 2004 in Mecklenburg-Vorpommern begonnen wurde, zusammen. Dabei können sie zeigen, dass – den Urteilen der Schulleitungen zufolge – selbstständig organisierte Ganztagsschulen eine positivere Entwicklung nehmen als Ganztagschulen ohne erweiterte Eigenverantwortung. So nutzen selbstständige(re) Ganztags-

---

2 Die Herausgeber möchten sich an dieser Stelle bei Frau Dipl.-Päd. Martina Kenk (DIPF) sehr herzlich für die umfangreiche und kompetente Unterstützung bei der redaktionellen Arbeit bedanken.

schulen häufiger als nicht-selbstständige Ganztagschulen das Potenzial einer neuen Rhythmisierung des Schulalltags aus. Darüber hinaus orientieren sie sich in ihrem außerunterrichtlichen Angebot stärker als die nicht-selbstständigen Schulen am Konzept der individuellen Förderung und haben mehr Angebote für leistungsschwache sowie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. In diesem Beitrag zeigen Prüß, Kortas und Schöpa somit auf, dass unterschiedliche Reformansätze sich in ihrer Wirkung gegenseitig unterstützen können.

Zum Organisationskonzept der Ganztagschule gehört, dass sie sich außerschulischen Kooperationspartnern öffnet und mit diesen im Bereich der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote zusammenarbeitet. *Arnoldt* greift in ihrem Beitrag diese Perspektive auf und geht der Frage nach, inwieweit die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Kooperationspartnern – hier insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe – die Schulen in die Lage versetzt, die Schülerinnen und Schüler individuell besser zu fördern – eine der zentralen pädagogischen Hoffnungen, die mit der Ganztagschule verbunden sind. Befragungen von Kooperationspartnern und pädagogischem Personal im Rahmen von StEG geben Hinweise darauf, dass durch intensivere Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern und deren spezifische – im Falle der Kinder- und Jugendhilfe lebenswelt- und partizipationsorientierten – Beiträge, mehr Angebote zur Verfügung gestellt werden, denen ein Potenzial zur individuellen Förderung zugeschrieben werden kann.

Einen ähnlich hohen Stellenwert wie die Möglichkeiten der individuellen Förderung nimmt in der öffentlichen wie wissenschaftlichen Debatte die Frage ein, ob die Ganztagsangebote allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen die Chance zur Leistungsverbesserung oder zum sozialen Lernen eröffnen oder sogar Nachteile bestimmter Adressatengruppen – wie etwa der Kinder und Jugendlichen mit spezifischem Förderbedarf – verringern. Diskutiert wird dies unter dem Aspekt der Chancengleichheit. Hierzu untersucht *Steiner* in einem ersten Schritt, ebenfalls gestützt auf die Daten von StEG, inwieweit bei der Nutzung von Ganztagsangeboten von Chancengleichheit oder Chancenverbesserung gesprochen werden kann. Es zeigt sich, dass zumindest in offenen Ganztagschulen des Sekundarbereichs I Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Familien die Angebote häufiger und auch dauerhafter nutzen als Gleichaltrige aus bildungsfernen Schichten. Während dies der Befürchtung, die Ganztagschule könnte zu einer ‚Rest‘-Schule für eine besonders förderungsbedürftige oder sozial schwache Schülerschaft werden, widerspricht, werden jedoch in den offenen Ganztagschulen die spezifischen Adressatengruppen nicht in der erwarteten Weise erreicht.<sup>3</sup> Bei den gebundenen Ganztagschulen im Sekundarbereich sowie bei Grundschulen zeigt sich ein solcher Bias nicht.

3 Neuere Befunde aus PISA 2006 stützen diese Befunde und ergänzen sie (vgl. Hertel u.a. 2008). Multivariate Analysen belegen dort, dass fachspezifische und freizeitorientierte Nachmittagsangebote eher bei höherem sozio-ökonomischen Status genutzt werden, zugleich findet sich jedoch bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine signifikant höhere Beteiligung. Dies deutet darauf hin, dass die Angebote sozial selektiv, aber zugleich leistungsbezogen im Sinne eines Chancenausgleichs genutzt werden.

Die Ganztagsschule arbeitet generell unter einem hohen Transformationsdruck, der so *Meister* in ihrem Beitrag über Ganztagsschulen in Sachsen-Anhalt, in den neuen Bundesländern zusätzlich „von Verwerfungen innerhalb und zwischen den Schulstandorten“ überlagert und verschärft wird, die sich u.a. aus den demografischen Veränderungsprozessen im Osten Deutschlands ergeben. Infolgedessen wird die Entscheidung, ob und in welcher Organisationsform eine Einzelschule als Ganztagsschule arbeitet, vielfach stärker pragmatisch durch die sozialräumlichen und demografischen Gegebenheiten als von der Überzeugung pädagogischer Reformnotwendigkeiten beeinflusst. Ein pädagogisch fundiertes Gesamtkonzept kann sich in solchen Fällen nur schwer entwickeln. Als krisenhafter Prozess zeigt sich dabei vor allem die Fusion von Schulen, während der phasenweise die innerschulische Ordnung zusammenbricht und ein Ausbau des Ganztagsschulkonzepts nicht oder kaum stattfindet.

Im zweiten großen Bereich des Beiheftes beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit Lernprozessen in Ganztagsschulen und deren Wirkungen auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Im ersten Beitrag von *Miller* und *Truong* wird zusammengetragen, welche Erkenntnisse gegenwärtig über After-School-Programme und Sommer-Camps im Hinblick auf ihre lernförderliche Wirkung auf der Basis amerikanischer Studien bekannt sind. Dabei wird in diesem Beitrag nicht nur die Wirksamkeit der außerunterrichtlichen und außerschulischen Programme belegt, sondern es wird gleichzeitig deutlich, dass die Diskussion um die Wirkung von After-School-Programmen der deutschen Ganztagsschuldebatte sehr ähnlich ist. In besonderem Maß macht dies die hohe Anschlussfähigkeit der Ganztagsschulforschung in Deutschland an die internationale Diskussion um außerschulische Bildungsprozesse und -institutionen deutlich.

Ein besonders schmerzlicher Rückstand der deutschsprachigen Forschung bestand bislang darin, dass – anders als in den amerikanischen Studien – keine belastbaren Wirkungsanalysen vorlagen, weil dazu Längsschnittstudien nötig sind, bei denen Kinder bzw. Jugendliche mit und ohne Teilnahme an Ganztagsangeboten verglichen und die Bedingungen der (Selbst-)Selektion für die Teilnahme sorgfältig kontrolliert, wenn nicht experimentell variiert werden. Erstmals konnten nun *Fischer*, *Kuhn* und *Klieme* einen positiven Effekt der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten auf die Entwicklung von Leistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Anhand der Daten von StEG können sie zeigen, dass die Zeugnisnoten wie auch die Leistungsorientierung von Kindern, die nach dem Wechsel auf Schulen der Sekundarstufe I dauerhaft an Ganztagsangeboten teilnehmen, zwar von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe schlechter werden – wie dies auch aus zahlreichen Studien für die Jugendphase gut belegt ist –, dass die Noten (in Deutsch wie in Mathematik) und der Motivationsindikator aber deutlich weniger abfallen als bei ihren Mitschülern, die die Ganztagsangebote nicht besuchen. Dieser Befund gilt unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, Migrationsstatus oder sozioökonomischer Herkunft und belegt die ‚Resilienz Wirkung‘ der Ganztagsangebote.

Wie bereits erwähnt ist das Ziel der Ganztagsschule nicht, die traditionelle Unterrichtsschule in den Nachmittag hinein zu verlängern, sondern auf der Basis reformpädagogischer Konzepte eine neue Lern- und Lehrkultur zu etablieren. Inwieweit dies an den Ganztagsschulen tatsächlich gelingt, ist eine bislang weitgehend offene Frage, deren Be-

antwortung jenseits quantitativer standardisierter Befragungsinstrumente eines Vorgehens bedarf, das in der Lage ist, in die Feinstruktur pädagogischer Interaktionen in der Schule vorzudringen. Einen solchen Versuch unternehmen *Kolbe* und *Reh* in ihrem Beitrag zur pädagogischen Praxis an Ganztagschulen. Sie gelangen dabei zu der Erkenntnis, dass trotz der grundsätzlichen Gefahr einer strukturell ‚widerspenstigen‘ Praxis, der die Einführung ganztägiger Angebote in einer Schule unterliegt, eine „spezifische Grenzverschiebung“ hin zu u.a. „stärker individualisierenden pädagogischen Praktiken“ zu beobachten sei, das heißt, die Indizien sprechen tatsächlich dafür, dass sich eine neue Lernkultur an den Ganztagschulen zu etablieren beginnt.

Im dritten Bereich des Beihefts greifen die Autorinnen und Autoren die in der Einleitung beschriebene Betreuungsperspektive auf und stellen sie in den allgemeinen Zusammenhang des gesellschaftlichen Umgangs mit der Zeit, die für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern genutzt wird, und deren Aufteilung zwischen Personen und staatlichen oder privaten Institutionen, den sogenannten Zeitpolitiken. Der erste Beitrag von *Allemann-Ghionda* bietet hierzu eine internationale Perspektive an, wobei die historisch-gesellschaftliche Abhängigkeit der jeweiligen Gestaltung der Zeitpolitiken – mit dem Fokus auf den Grundschuljahren – deutlich wird. Die Autorin beschreibt das Halbtagschulmodell, das bis zum Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland vorherrschte – und das entsprechend der aktuellen Zahlen der Kultusministerkonferenz immer noch für etwa zwei Drittel aller schulischen Verwaltungseinheiten gilt – aus modernisierungstheoretischer Perspektive und im europäischen Vergleich. Dieses Halbtagschulmodell gerät zunehmend unter den Druck der Anpassung an einen „angenommenen internationalen Standard“, wie er durch das französische, das englische und vor allem das skandinavische Modell – mit Ausnahme von Finnland – repräsentiert wird.<sup>4</sup>

Ein Blick vor allem auf Osteuropa zeigt zugleich, dass sich im Sinne eines „postmodernen Eklektizismus“ vormals klare Fronten zwischen staatlich organisierter Betreuung einerseits und dem Vorrang der Familie andererseits auflösen.

Dass der Aufschwung der Ganztagschule in (West-) Deutschland kein linearer Prozess war und keineswegs durchgängig von breiten Bevölkerungsschichten getragen wurde, zeigt *Hagemann* in ihrem Beitrag zur Entwicklung der Ganztagschule aus gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive und auf der Basis der Entwicklung des Geschlechterverhältnisses. Während die Ganztagschule in der Reformpädagogik stets fest verankert war – sich dabei allerdings ebenso wenig wie die Reformpädagogik selbst durchsetzen konnte – war sie (bzw. allgemeiner das Thema außerfamiliärer ganztägiger Betreuung) familienpolitisch lange umkämpft und konnte sich – anders als gegenwärtig – auf keinen übergreifenden Konsens stützen. Lange Zeit konnte sich ein familienhegemoniales Konzept gesellschaftlicher Aufgabenteilung halten, aus dem heraus der bis ans Ende der 1990er-Jahre reichende Widerstand der deutschen Bildungs- und Familienpolitik gegenüber dem Auf- und Ausbau der Ganztagschule verständlich wird.

4 Wenngleich Halbtagschulmodelle oder Mischformen durchaus noch oder auch wieder in anderen europäischen Ländern vorzufinden sind.



Eine andere Tradition der Ganztagsbildung und -betreuung gab es in der ehemaligen DDR. Hier war sie stets Teil der Familien- und (politischen) Gesellschaftsentwicklung und damit ein „Machtinstrument, um Familie und Gesellschaft zu stabilisieren“. Dies beschreibt *Mattes* in ihrem Beitrag zur DDR-Bildungs- und Betreuungspolitik zwischen den 1950er- und 1970er-Jahren. Die ganztägige Bildung war strukturell in die Bildungsinstitution Schule einerseits und das nachmittägliche Zusatzangebot der Hortbetreuung andererseits aufgeteilt. In der Praxis führte dies u.a. dazu, so *Mattes*, dass beide Teilsysteme wenig aufeinander bezogen waren: „Bei vielen Lehrern blieben das traditionelle Selbstverständnis als Wissensvermittler und eine gegenüber dem Erzieherberuf distinktive Berufskultur erhalten, die auch das weitgehende Desinteresse am Hortgeschehen einschloss.“ Diese Erfahrungen sollten für den aktuellen professionspolitischen Diskurs über die „Kooperation auf Augenhöhe“ mit Bezug auf das Verhältnis etwa von Schul- und Sozialpädagogik in der Ganztagsschule genutzt werden.

Eine ebenfalls europäische Perspektive nimmt *Oláh* in ihrem Beitrag ein, in dem sie dem Zusammenhang zwischen Geburtenraten, Frauenerwerbstätigkeit und Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung nachgeht. Dabei zeigt sich, dass der „Zugang zu qualitativ hochwertigen Betreuungsarrangements“ für die frühe Kindheit nicht nur mit einer Steigerung des Kinderwunsches einhergeht, sondern auch zu einer verstärkten Realisierung dieses Wunsches führt. Länder, die diesen Zusammenhang verkennen, so die Autorin, riskieren über viele Generationen hin eine niedrige Fertilitätsrate.

Auch im letzten Beitrag steht der Zusammenhang zwischen Familie und Ganztagschule im Mittelpunkt. Bei *Züchner* steht allerdings nicht die Frage im Vordergrund, wie sich die Zeitpolitiken der Familien gesellschaftlich auf die Ganztagschulentwicklung auswirken, sondern umgekehrt, wie sich die Ganztagschule – insbesondere die Teilnahme von Kindern an deren Angeboten – auf die Familie und ihr Zeitregime auswirkt. Dabei kommt der Autor auf Basis der StEG-Daten zu dem Ergebnis, dass sich zum einen durch die Ganztagschule die Chancen beider Elternteile hinsichtlich der Erwerbstätigkeit verbessern – ein Ziel, das immer wieder als Begründung für die Ganztagschule genannt wird –, und dass sich zum anderen die Zeit für schulische Nachbereitung (u.a. für die Hausaufgaben) stärker von der Familie in die Schule verlagert, was zu einer Entlastung der Familien von schulunterstützenden Arbeiten führt. Allerdings finden sich diese Veränderungen „nur bei einem Teil der Ganztagsfamilien, sodass man bislang eher von einer Tendenz zu einer etwas anderen familiären Zeitgestaltung, denn von einer grundlegenden Veränderung des Zeitregimes von Familien“ durch die Ganztagschule sprechen kann.

In den Beiträgen des vorliegenden Bandes werden unterschiedliche Paradigmen erziehungswissenschaftlicher, historischer und soziologischer Forschung auf die Ganztagschulpraxis und die damit verbundenen Zeitregime angewandt: historisch und interkulturell vergleichende Perspektiven, Nutzung von statistischen Daten, gesonderte Erhebungen mit quantitativen und qualitativen Methoden. Auch innerhalb der quantitativen Beiträge lassen sich unterschiedliche Designs und Auswertungsverfahren unterscheiden, von deskriptiv-statistischen Querschnittsanalysen über multiple Regressions- und Korrelationsrechnungen bis zu Mehrebenen-Strukturgleichungsmodellen. Der Erkenntnis-

gewinn ist aus Sicht der Herausgeber deutlich: Es lassen sich positive Effekte der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die schulische Performanz und Motivation nachweisen. Auch die Familien und Professionellen (Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, weiteres pädagogisch tätiges Personal) berichten von positiven Effekten. Aufgrund ihrer Aussagen lassen sich zudem Bedingungen für eine besonders erfolgreiche Ganztagschulentwicklung identifizieren: ausgearbeitete pädagogische Konzepte und Entwicklungsziele, mehr Eigenständigkeit, Kooperation mit externen Partnern. Feinanalysen zu den Interaktionsprozessen in Unterricht und Angeboten zeigen indes, dass Potenziale zur individuellen Förderung ungenutzt bleiben. Die Untersuchungen der Kontextbedingungen der Einrichtung und Nutzung von Ganztagsangeboten machen deutlich, dass soziale und sozialräumliche sowie demografische Faktoren die Praxis der Ganztagsversorgung bestimmen und zu Verwerfungen führen können. Im internationalen und historischen Vergleich zeigt sich der Druck, neue Zeitregime mit erweiterter Ganztagsbetreuung in Deutschland zu ermöglichen, aber auch die zunehmende Vielseitigkeit von Optionen der familiären oder staatlichen Betreuung in Europa. Die Praxislandschaft und die zugehörige Forschung sind nicht nur in Deutschland in Bewegung geraten.

## Literatur

- Böttcher, W./Klemm, K. (Hrsg.) (1995): *Bildung in Zahlen*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Furck, C.L. (1963): Schule für das Jahr 2000. Ein utopischer Plan. In: *Neue Sammlung* 3, S. 501–508.
- Haenisch, H. (2003): *Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen*. Landesinstitut für Schule: Soest.
- Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: u.a.: Waxmann, S. 297–318.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Radisch, F./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2008a): Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 37–50.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2008b): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Ludwig, H. (1993): *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland*. (2 Bde.) Köln: Böhlau Verlag.
- Ludwig, H. (2008): Geschichte der modernen Ganztagschule. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 517–526.
- Quellenberg, H. (2008): Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 14–36.



- Radisch, F./Klieme, E. (2004): Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: *Die Deutsche Schule* 96, H. 2, S. 153–169.
- Stecher, L. (2007): Einleitung zum Schwerpunkt Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 341–345.
- Tillmann, K.J. (2004): Schulpädagogik und Ganztagschule. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–198.
- Tully, C.J. (2007): Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 402–417.
- Züchner, I. (2007): Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 385–401.

**Anschrift der Autoren:**

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 03 – Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen.

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln.

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, 06099 Halle (Saale).

Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt.

# **Ganztagsschulen als Organisationskonzept**

*Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett*

## Schulentwicklung in Ganztagschulen

*Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots*

Mit Unterstützung des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (vgl. BMBF 2003) hat seit 2003 in Deutschland ein zügiger Ausbau von Ganztagschulen bei hohem Implementationstempo stattgefunden. Der Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen (Verwaltungseinheiten) konnte von 16,3 Prozent in 2002 auf 33,6 Prozent in 2006 mehr als verdoppelt werden (vgl. KMK 2008). Die rasante quantitative Aufwärtsentwicklung fordert dazu heraus, Fragen zur Qualität der Ganztagschulen und zu den damit korrespondierenden Entwicklungsbedingungen zu stellen. Die Beantwortung dieser Fragen gestaltet sich umso dringlicher, als sich der Anteil von ganztags beschulten Schüler/innen an allen Schüler/innen auf insgesamt nur 17,6 Prozent (in 2006, gegenüber 9,8 Prozent in 2002) beläuft (vgl. ebd. S. 8), so dass trotz der gestiegenen Quote in einem großen Teil der Schulen bei weitem nicht alle Schüler/innen im Ganztagsbetrieb lernen. Damit wird zum einen der häufig offen organisierte Charakter des Ganztagsangebotes deutlich (vgl. ebd. S. 14), zum anderen müssen aufgrund niedriger Teilnahmequoten in einem nicht unbeträchtlichen Teil der Schulen Anspruch und Bedeutung der Ganztagskonzeptionen für die Schulentwicklung hinterfragt werden.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind bei diesen Entwicklungen im Schulsystem sowohl bildungs- und schultheoretische Fragen als auch Aspekte der Schulentwicklung sowie der Schulqualität im Hinblick auf Wirkungen in der pädagogisch-organisatorischen Schulgestaltung und der Ergebnisse bei den Lernenden von zentralem Interesse. Der vorliegende empirische Beitrag befasst sich unter bildungs- und schultheoretischen Aspekten mit pädagogischen Zielorientierungen und der Qualität des Bildungsangebotes von Ganztagschulen. Unter Schulentwicklungsperspektiven wird im Längsschnitt über zwei Messzeitpunkte untersucht, inwieweit sich Ziele und Konzeption, die Merkmale der Schulorganisation und des Entwicklungsprozesses sowie der Organisationskultur als relevante Einflussbedingungen für die Entwicklung des Bildungsangebotes hinsichtlich erweiterter Lerngelegenheiten und extracurricularer Angebote erweisen. Die deskriptiven Ergebnisse sowie die bi- und multivariaten Analysen konzentrieren sich auf die Sekundarstufe I und basieren auf Schulleitungs- und Lehrkräftedaten aus den Längsschnitterhebungen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)<sup>1</sup> an 245 Schulen aus 14 Bundesländern.

---

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.

## 1. Theoretische Reflexionen und Forschungsstand

Die bildungs- und schultheoretische Bestimmung der Ganztagsschule fokussiert – im Sinne des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft – auf die Frage, was Ganztagschule leisten soll. Eine solche pädagogisch-konzeptionelle Perspektive thematisiert die pädagogischen Ziele und die Bildungskonzeption, wobei sich Zielorientierungen an den lernbezogenen und sozialisatorischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen ausrichten und an den Bildungsanforderungen orientieren. Insgesamt lassen sich vier Begründungslinien als Quelle für ganztagsschulspezifische Zielorientierungen unterscheiden (vgl. Holtappels 2006):

- 1) Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben und der zeitlichen Versorgung mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten stellen ganztägige Schulen einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der sozio-kulturellen Infrastruktur dar. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Unterstützung der Erwerbstätigkeit, womit für die Familien und Lernenden vielfach eine bessere ökonomische Grundlage für gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabechancen ermöglicht wird.
- 2) Angesichts des Wandels der außerschulischen Sozialisationsbedingungen aufgrund wechselnder Familienkonstellationen, divergierender Erziehungsformen und des Rückgangs an Sozialkontakten in Nachbarschaft und Wohnumfeld erfüllen Ganztagsschulen Sozialisationsleistungen – vor allem bezüglich sozialer Kontakte und sozialer Integration. Zugleich tragen sie auch zu den für schulisches Lernen erforderlichen Lernvoraussetzungen bei den Schüler/innen bei.
- 3) Wenn zunehmend höhere formale Anforderungen an die Qualifikation von Schulabgänger/innen gestellt werden und sich zugleich auch inhaltlich Bildungsanforderungen verändert haben, müssen Schulen einerseits die Lernenden zu höheren Bildungsgängen und -abschlüssen führen, andererseits neben Fachwissen – angesichts komplexerer Zusammenhänge in Lebenswelt und Berufspraxis – überfachliche Schlüsselkompetenzen vermitteln. Dazu bedarf es einer entwickelten Lernkultur mit differenzierten und variablen Lernarrangements, um alle Schüler/innen zu erreichen und zu fördern, aber auch um erweiterte Lernzugänge und -gelegenheiten zu bieten.
- 4) Nicht zuletzt sollten Ganztagsschulen auf Entwicklungsbedarfe reagieren, die durch die Befunde der Schulleistungs- und Schulqualitätsstudien deutlich werden: hohe Anteile von Risikogruppen bezüglich der Schülerkompetenzen, die soziale Chancengleichheit bei der Bildungsbeteiligung und beim Kompetenzerwerb und anhaltend hohes Schulversagen in der Bildungslaufbahn (Schulabgänger/innen ohne Abschluss, kumulierte Repetentenquoten und Dominanz von Schulformabstiegen unter Schulwechselnden). Hier könnten Ganztagsschulen durch die Erweiterung von Lerngelegenheiten und die Gestaltung extracurricularer Aktivitäten, die auf die Weiterentwicklung der Lern- und Förderkultur abzielen, Wirkungen entfalten, um Begabungspotenziale besser auszuschöpfen, die gesamte Leistungsbreite besser zu fördern, Benachteiligungen aufgrund sozioökonomischer Herkunft und Migrationshintergrund auszugleichen und Schulversagen zu vermeiden.

Welche Bedeutung haben Zielorientierungen und pädagogische Konzeptionen einerseits und schulorganisatorische Bedingungen andererseits für die Qualität des Bildungsangebotes? Für diese im Zentrum dieses Beitrages stehende Fragestellung können im aktuellen Forschungsstand einschlägige Befunde, aber auch Forschungsdefizite ausgemacht werden: Wie empirische Studien nachweisen, bestehen durchaus Auswirkungen von kontinuierlich eingesetzten Maßnahmen (im Sinne von „continuous school improvement“, vgl. Bernhardt 2004) zur Optimierung von Implementationsverläufen allgemein sowie von bestimmten Aspekten des Schulentwicklungsprozesses auf das Gelingen der Schulentwicklungsarbeit. Schulbezogene Innovationsstudien (vgl. z.B. Hameyer 1992; Haenisch 1993, 2004; Holtappels 2004), insbesondere Studien über die Entwicklung von Schulen mit erweitertem Zeitrahmen (vgl. Holtappels 1997, 2002; Haenisch 2003; Ramseger u.a. 2004, S. 164ff.), konnten Konzept- und Prozessvariablen der Schulentwicklungsarbeit identifizieren, die Einfluss auf die Qualität der Organisation der Schule, die Weiterentwicklung der Angebote und letztendlich der Lernkultur der Schule haben. Zu nennen sind: pädagogische Zielvorgaben, Motive der Schulentwicklung, Akzeptanz des innovativen Konzeptes im Kollegium, konzeptionelle Festlegungen und Integration der Innovation im Schulkonzept bzw. -programm, das Ausmaß der Beteiligung der verschiedenen schulischen Gruppen an der Entwicklung und der Steuerung der Innovation sowie der Einsatz systematischer Schulentwicklungsmaßnahmen (z.B. Strategien zur Organisationsentwicklung, der Programmarbeit oder der internen Evaluation). In den oben erwähnten Studien zur Erweiterung der Zeitorganisation in Grundschulen konnte die Bedeutung von Prozessvariablen der Schulentwicklungsarbeit von Lehrerkollegien für die Entwicklung der Lernkultur nachgewiesen werden, insbesondere für eine höhere Variabilität von Lernarrangements und die Erweiterung der vorhandenen Lerngelegenheiten.

Die Übertragbarkeit der angeführten Befunde auf die Entwicklung von Ganztagschulen ist allerdings noch weitgehend offen. Die ersten Berichte zu Querschnittsergebnissen der StEG-Untersuchung zeigen jedoch, dass ähnliche Bedingungsfaktoren auch im Ganztagschulkontext wirksam werden (vgl. dazu Holtappels/Rollett 2007).

In welcher Form und mit welcher Qualität ganztägige Schulen pädagogisch gestaltet werden, hängt neben Prozessfaktoren der Schulentwicklungsarbeit nicht zuletzt auch von ihrer inneren Schulorganisation und ihrer Organisationskultur ab. Die jeweiligen Organisationsstrukturen und die Organisationskultur in der Einzelschule bestimmen schließlich darüber, inwieweit ein für Innovationen förderliches Milieu und eine effektive Infrastruktur bereit stehen. Die Bedeutung der schulischen Organisationskultur, vor allem bezüglich der Innovationsbereitschaft des Kollegiums und der Intensität der Lehrerkoooperation, wurde insbesondere für wirksame Schulprogrammarbeit empirisch nachgewiesen (vgl. Holtappels 2004).

Innovationsförderliche Organisations- und Prozessmerkmale zeigen sich auch in Studien zur Wirksamkeit von Schulen auf Lernergebnisse (vgl. Mortimore u.a. 1988; Sammons/Hillmann/Mortimore 1995; Leithwood 2000; siehe den Überblick bei Holtappels/Voss 2006).

Dass die Organisation und die pädagogische Konzeption die Entwicklung der Lernkultur insbesondere in Bezug auf die Praxis von differenzierten Lernformen und fördern-

den Lernarrangements beeinflussen, konnte in Studien an Schulen mit erweitertem Zeitrahmen nachgewiesen werden: So konnten die Untersuchungen zu vollen bzw. verlässlichen Halbtagsgrundschulen zeigen, dass zu den entwicklungsförderlichen Bedingungen eine flexible Zeitorganisation und Rhythmisierung, Teamarbeit und intensive Lehrerkooperation, die Existenz und Akzeptanz eines pädagogischen Konzeptes sowie ein günstiges Innovationsklima zählen (vgl. Holtappels 1997, 2002; Holtappels/Heerdegen 2005). In den von Hameyer u.a. (1992) und Haenisch (1993) untersuchten Schulentwicklungsverläufen zeigte sich, dass erfolgreiche schulische Innovationsprozesse durch die Konzentration auf zentrale Ziele und erprobte Ansätze, Zielklarheit und Verbindlichkeit der Zielsetzungen, schrittweises Vorgehen sowie Feedback und Überprüfung des Erfolges gestützt werden.

Zu den förderlichen Bedingungen für gelingende Verläufe der Innovation zählen daher ein entwickeltes Schulkonzept, das sich besonders der Erneuerung widmet, ebenso wie Zielorientierungen und konzeptionelle Vereinbarungen, die Konsens und Verbindlichkeit zum Ausdruck bringen. Entsprechende Entwicklungsaktivitäten der Schule im Rahmen der Planung und Entwicklung der Reformkonzeption, die Anwendung möglichst systematischer und planvoll eingesetzter Verfahren und Strategien (z.B. im Zuge der Organisationsentwicklung, der Schulprogrammarbeit oder Evaluation) in Form kooperativer Entwicklungsarbeit des Kollegiums, eine schulweite Partizipation und eine breite Akzeptanz im Lehrerkollegium bilden hier eine wichtige Grundlage (vgl. Holtappels 2003, S. 111ff.; s. dazu auch Holtappels 1997, 2002).

Die Weiterentwicklung der Ganztagsschullandschaft ist wesentlich an die Identifizierung jener schulischen Bedingungen geknüpft, die die Chancen eines gelingenden Ganztagschulausbaus erhöhen bzw. das Risiko weniger erfolgreicher Entwicklungsverläufe reduzieren. Generell steht und fällt der Erfolg eines Ganztagschulbetriebes mit der Qualität des an der Schule bestehenden Ganztagsangebotes. Im Folgenden wird in diesem Zusammenhang insbesondere der Frage nachgegangen, welche schulischen Bedingungen geeignet sind, Unterschiede im Umfang und in der inhaltlichen Breite des von den Schulen realisierten Ganztagsangebotes zu erklären. Umfang und Breite sind insofern relevante Qualitätsindikatoren, weil eine differenzierte und vielfältige Angebotsstruktur über mehrere Gestaltungsfelder eher gewährleistet, dass alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Interessen durch erweiterte Lerngelegenheiten erreicht werden.

Der Einfluss von Konzept-, Struktur- und Prozessvariablen im Zusammenspiel wurde in der Schulentwicklungsforschung bisher noch unzureichend oder nur in Teilbereichen erforscht. Vor allem die an den Schulen entwickelten Zielorientierungen und konzeptionellen Gestaltungsaspekte gehören zu den relativ wenig berücksichtigten Einflussgrößen.

In einem theoretischen „Rahmenmodell zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes“ (vgl. Holtappels/Rollett 2007) werden drei Bereiche bzw. Gruppen von Variablen unterschieden, die geeignet sind, die Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes zu beeinflussen. Dem Qualitätsbereich „Ziele und Konzeption“ kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu, da seine Elemente den vorzunehmenden Schulentwicklungsprozess

entscheidend mitstrukturieren und einen wichtigen Orientierungsrahmen für die geplante Entwicklungsarbeit liefern. Die in Abbildung 1 dargestellten Bereiche des Rahmenmodells zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes lassen sich in aller Kürze wie folgt beschreiben:

- 1) „*Ziele und Konzeption*“: Auf dieser Dimension werden Variablen zusammengefasst, die die Ziele, welche die Schulen mit dem Ganztagsbetrieb verfolgen, und den von ihnen erreichten konzeptionellen Entwicklungsstand abbilden. Zu nennen sind hier z.B. die Zielorientierung der Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit im Ganztagsbetrieb, Gründungsmotive für die Einrichtung des Ganztagsbetriebs, konzeptionelle Festlegungen im Schul- bzw. Ganztagskonzept sowie die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen.
- 2) „*Organisationskultur*“: Dieser Qualitätsbereich spiegelt die organisationskulturellen Bedingungen der Schulen wider. Hier werden Variablen, wie z.B. das Gelingen inner-schulischer und außerschulischer Kooperation, die Innovationsbereitschaft, der kollegiale Konsens und Zusammenhalt, die Beteiligung der Lehrkräfte am Ganztagsbetrieb sowie die Einbindung der Elternschaft zusammengefasst.
- 3) „*Entwicklungsprozess*“: Mit den Variablen des „Entwicklungsprozesses“ wird der Verlauf des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses, der dem Ganztagsausbau zugrunde liegt, dargestellt. Darunter ist z.B. die Art und Intensität von Maßnahmen der Schul-, Organisations- und Qualitätsentwicklung, die Nutzung externer Ressourcen oder die Einbindung und Mitarbeit der verschiedenen am Schulleben beteiligten Gruppen am Ganztagsentwicklungsprozess zu verstehen.
- 4) „*Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes*“: Die Variablen, die den Erfolg des Ganztagschulausbaus anzeigen, umfassen im Rahmenmodell verschiedene Kriterien, die das Ergebnis eines mehr oder minder gelungenen Ganztagschulausbaus beschreiben. Zentrale Komponenten sind hier z.B. der Umfang und die Breite des Ganztagsangebotes, die Art und Intensität der Schülerbeteiligung am Ganztagsangebot, der zeitliche Umfang des Ganztagsbetriebes oder die Zufriedenheit der am Schulleben beteiligten Gruppen mit dem Ganztagsbetrieb.

Zentrale Annahmen des Modells beziehen sich auf die Wechselbeziehungen zwischen den Bereichen „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur“ und „Entwicklungsprozess“. So beeinflussen schulische Ziele und konzeptionelle Fundierung sowohl den Entwicklungsprozess zur Einführung des Ganztagsbetriebes als auch die schulische Organisationskultur. Bedingungen des ganztagspezifischen Entwicklungsprozesses und der Organisationskultur sind ihrerseits geeignet, Einfluss auf die Ebene der Ziele und Konzepte zu nehmen. Zudem besteht in dem Modell zwischen den Variablen, die den Entwicklungsprozess der Ganztagschulen und die Ausprägungen der Organisationskultur kennzeichnen, eine wechselseitige, über Veränderungen der schulischen Zielorientierungen bzw. konzeptionellen Grundlagen vermittelte, Abhängigkeitsbeziehung (zur Darstellung des theoretischen Rahmenmodells vgl. Holtappels/Rollett 2007 und Rollett/Holtappels 2008).

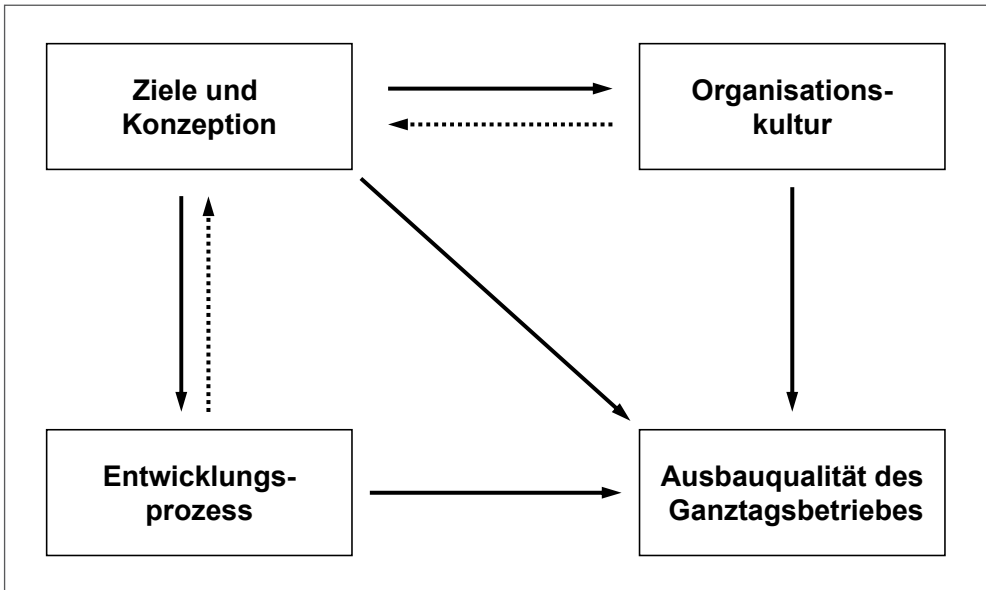


Abb. 1: Theoretisches Rahmenmodell zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes: Das Bedingungsgefüge zwischen den Bereichen „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur“, „Entwicklungsprozess“ und „Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes“ (vgl. Holtappels/Rollett 2007)

Im Folgenden wird empirisch der Bedeutung der schulintern gehegten ganztagsbezogenen Zielsetzungen und konzeptionellen Festlegungen für die Angebotsqualität des Ganztagsbetriebes der Schulen sowie weiteren Prädiktoren in Form von Organisations- und Prozessvariablen nachgegangen. Dazu werden Daten der ersten beiden Erhebungswellen (2005 und 2007) des StEG-Forschungsprogramms (vgl. Holtappels u.a. 2007) herangezogen.

## 2. Forschungsleitende Fragestellungen und methodische Anlage

Ziel der Analysen im vorliegenden Beitrag ist es, zu überprüfen, ob sich die in dem oben dargestellten theoretischen Rahmenmodell postulierte Abhängigkeitsbeziehung zwischen Zielorientierungen und Konzeption einerseits und der Ausbauqualität (hinsichtlich Angebotsumfang und -breite) andererseits in Ganztagschulen nachweisen lässt, und zu klären, inwieweit die längsschnittliche Entwicklung in der Qualität des ganztägigen Bildungsangebotes auf Variablen der zielbezogenen bzw. konzeptionellen Arbeit, der Organisationskultur und der Entwicklungsprozesse in den Ganztagschulen zurückgeführt werden kann.

Durch die Identifikation und Beschreibung von acht „Angebotsentwicklungstypen“ (vgl. Rollett/Holtappels 2008) konnten bereits wertvolle Hinweise auf relevante Ein-



flussfaktoren des Verlaufs der Angebotsentwicklung im Ganztagsbetrieb gewonnen werden. Die Ergebnisse verwiesen dabei auf komplexe und multiple Bedingungsgefüge und äußerst differenzierte Gegebenheiten und Entwicklungsverläufe. Daher wäre die Identifikation von grundlegenden Gelingensfaktoren, die für die Ganztagsschulentwicklung allgemein gültig bzw. übertragbar sein könnten, von großem Wert, sowohl zur Schließung von Forschungslücken in der Schulentwicklungs- und Ganztagsschulforschung als auch für die praktische Entwicklungsarbeit mit und in Schulen.

Die im Folgenden berichteten Analysen basieren auf den längsschnittlichen Erhebungen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) an insgesamt 373 Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich in 14 Bundesländern. Das Forschungsprogramm wird von einem Konsortium der Forschungsinstitute Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, Deutsches Jugendinstitut (DJI) in München und Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund von 2004 bis 2010 in drei Erhebungswellen (2005, 2007 und 2009) durchgeführt. Den im Folgenden dargestellten Analysen liegen die Daten der ersten beiden Wellen zugrunde. Die StEG-Studie ist mehrperspektivisch angelegt. Es wurden die Schulleitungen ( $n = 313$ ), die Lehrkräfte ( $n = 6.706$ ), das weitere pädagogisch tätige Personal ( $n = 1.665$ ), die Eltern ( $n = 18.120$ ), die Schüler/innen ( $n = 26.305$ ) und die Kooperationspartner der Schulen ( $n = 648$ ) einbezogen (Sampleangaben zu den Nettostichprobengrößen der zweiten Welle). Im vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf die Daten der Schulleitungen und Lehrerkollegien der Sekundarstufenschulen. Die hier berichteten Analysen stützen sich dabei auf jene Schulen, die zu beiden Zeitpunkten an der StEG-Erhebung teilgenommen und Angaben zu ihrem Ganztagsbetrieb gemacht haben (245 Panel-Schulen). Die Daten werden entsprechend dem in der StEG-Studie bestehenden Stichprobenplan gewichtet. Die in diesem Beitrag einbezogenen Prädiktoren wurden durchgängig über adaptierte bzw. neuentwickelte Likert-Skalen erfasst (zur Skalendokumentation s. Quellerberg 2008 i. Dr.; sowie Holtappels u.a. 2007).

Zur Erfassung der Struktur des jeweiligen Ganztagsangebotes wurden die Schulleitungen der untersuchten Schulen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt nach dem Spektrum der Angebote im Ganztagsbetrieb an ihrer Schule befragt. Zu diesem Zweck wurde ihnen eine umfassende Liste von Angebotselementen, die im Ganztagsbetrieb vorgesehen werden können, mit der Bitte vorgelegt, jene anzukreuzen, die derzeit an ihrer Schule realisiert werden. Jedes der Angebotselemente wurde einem von vier Angebotstypen zugeordnet: 1.) Hausaufgabenbetreuung und Förderung (z.B. Hausaufgabenhilfe, Förderangebote für Schüler/innen mit hohen bzw. niedrigen Fachleistungen oder Nicht-Muttersprachler/innen), 2.) fachbezogene Angebote (z.B. Mathematik, Fremdsprachen oder musisch-künstlerische Angebote), 3.) fächerübergreifende Angebote (z.B. handwerkliche, hauswirtschaftliche oder technische Angebote und Angebote zum sozialen oder interkulturellem Lernen) und 4.) Freizeitangebote (gebundene oder ungebundene Angebote).

Diese Kategorisierung der Angebote lieferte die Grundlage für die Bildung von vier Indizes, die die Qualität und das pädagogische Profil des schulischen Ganztagsangebotes widerspiegeln (vgl. Holtappels 2007, S. 195ff.). Zur Bestimmung der Indizes wurden die

Werte aufsummiert, die die Schulen in den vier Angebotsbereichen erreichten, um die Vielfalt und den Umfang des Angebotsspektrums der Schulen im Ganztagsbetrieb erfassen zu können. Um zusätzlich einen globalen Indikator für die Breite des von den Schulen realisierten Angebotes zu erhalten, wurden die vier Indizes zu einem Index „Angebotsumfang und -breite“ zusammengefasst. Er zeigt an, inwieweit es den betrachteten Schulen gelungen ist, ein breites Angebotsportfolio im Ganztagsbetrieb für ihre Schüler/innen zu realisieren. Alle genannten Indizes werden zur besseren Vergleichbarkeit auf einen Wertebereich von 0 bis 1 normiert.

### **3. Empirische Forschungsergebnisse: Bedingungen für Entwicklungen in der Qualität des Bildungsangebotes der Ganztagsschulen**

Im folgenden Teil werden ausgewählte Forschungsbefunde aus StEG präsentiert, die sich zunächst deskriptiv auf die längsschnittliche Entwicklung von Zielen und konzeptionellen Gestaltungsaspekten sowie des Bildungsangebotes der Ganztagsschulen beziehen. Sodann wird die Entwicklung der Angebotsqualität aufgrund von bi- und multivariaten Analysen unter Einbeziehung von Zielen, die die Schulen mit ihrem Ganztagsangebot verfolgen, der Qualität bzw. Ausgestaltung der konzeptuellen Grundlagen des schulischen Ganztagsbetriebes sowie Bedingungen der Organisationskultur und des Schulentwicklungsprozesses zu klären versucht.

#### **3.1 *Entwicklung von Zielen und konzeptioneller Gestaltung in Ganztagsschulen***

Wenn eine Schule sich auf den Weg zur Ganztagsschule macht und eine ganztägige Schulkultur entwickelt und aufbaut, scheint es nahe liegend, pädagogische und soziale Zielsetzungen hinter der gewählten Konzeption zu erwarten. Die Entwicklung derartiger grundlegender Zielorientierungen für den Ganztagsbetrieb ist erstens Ausdruck für eine an pädagogisch-sozialen Zielen orientierte und fundiert durchdachte Bildungskonzeption. Zweitens wird damit eine zielbezogene und systematische Vorgehensweise erkennbar. Drittens kann an der Existenz von Zielen und der Zielrichtung auch das Niveau des pädagogischen Anspruchs an den Ganztagsbetrieb abgelesen werden.

#### **Die Erfassung der Ziele im Schulkonzept**

Die Schulleitungen wurden mit Hilfe einer Batterie von 29 Items (vierstufige Antwortskala), danach befragt, inwieweit ihre Ganztagsschule im Schulkonzept verschiedene pädagogische Ziele verfolgt. Die vier Zieldimensionen wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimaxrotation identifiziert (vgl. Holtappels 2007, S. 142f.):

Die Zieldimension „Erweiterung der Lernkultur“ (8 Items,  $\alpha = .88$ ) umfasst Ziele, die die herkömmliche Lernkultur anreichern und arrondieren (z.B. hinsichtlich des didak-

tisch-methodischen Vorgehens oder durch die Vermittlung von lernstrategischen Kompetenzen).

„Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ (8 Items,  $\alpha = .81$ ) bezieht sich auf Ziele zur Berücksichtigung von Begabungen und zur Verbesserung der Schülerkompetenzen und Bildungschancen (z.B. durch die Steigerung des schulischen Leistungsniiveaus oder den Erwerb von Schlüsselqualifikationen).

„Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ (7 Items,  $\alpha = .85$ ) bündelt Ziele in sozialen Bereichen und persönlicher Entwicklung (z.B. durch die Förderung der Lernmotivation oder des sozialen Lernens).

„Betreuung und Schulöffnung“ (6 Items,  $\alpha = .69$ ) bezieht sich auf Betreuungsaspekte und institutionelle Öffnung nach außen (z.B. verlässliche Betreuung, Öffnung der Schule zum Umfeld oder Freizeit und Medienerziehung).

Im vorliegenden Längsschnitt ergeben sich für die Panel-Daten folgende Resultate: Im Gegensatz zur Grundschule, wo Betreuung und Schulöffnung am stärksten betont wird und die Entwicklung der Lernkultur das Schlusslicht unter den Zielfaktoren bildet (vgl. Holtappels 2007, S. 139 ff.), unterscheiden sich bei den Schulen der Sekundarstufe (vgl. Tab. 1) die Zielpreferenzen zu Welle 1 für die vier ermittelten Zielfaktoren nur geringfügig. Ebenfalls klein bleiben die Veränderungen über zwei Jahre hinweg. Sie sind nur für zwei Zielfaktoren signifikant: Ein wenig stärker akzentuiert werden in 2007 die Zielfaktoren „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ und „Betreuung und Schulöffnung“.

Nach Organisationsform der Ganztagsschulen (vollgebunden, teilgebunden, offen) ist im Sekundarschulsektor im Längsschnitt keine substantielle Veränderung zu berichten (ohne Abb.). In Ausgangs- und Folgeerhebung werden ähnliche Werte und zudem nahezu die gleichen Unterschiede zwischen den Ganztagsschultypen sichtbar: Die Bedeutung der Zielfaktoren „Erweiterung der Lernkultur“ und „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ in den Schulen zeigt sich als Gefälle von vollgebundenen (höchste Bedeutung der Ziele) bis zu offenen Ganztagsschulen, das auch zur zweiten Welle bestehen bleibt. Den beiden anderen Zieldimensionen wird hingegen nach wie vor in den Schulkonzepten aller drei Organisationsformen jeweils gleiche Bedeutung beigegeben. Nach Alter der Ganztagsschulen zeigen sich keine Veränderungen im Längsschnitt: Wie schon 2005 (s. ebd.) wird die Zieldimension „Betreuung und Schulöffnung“ in den jüngeren Ganztagsschulen, die seit zwei bis fünf Jahren bestehen, stärker gewichtet als bei den älteren Ganztagschulen, die unverändert die anderen drei Zielfaktoren signifikant stärker berücksichtigen.

Insgesamt wird deutlich, dass die schulischen Ganztagskonzepte hinsichtlich der im Schulkonzept verankerten Zielorientierungen offenbar nur geringfügige Veränderungen erfahren haben, im Wesentlichen scheinen sie stabil zu bleiben. Bei Ganztagsschulen mit hohem Anspruch ist dieses Ergebnis erfreulich. Es bedeutet aber auch, dass eher Stillstand als Weiterentwicklung dort beobachtbar ist, wo Schärfung und Elaborieren der Ziele zur Fundierung des Ganztagskonzeptes angezeigt wären.

Skala	Welle 1 MW SD	Welle 2 MW SD	t-Wert	Signi- fikanz: p-Wert	d
Erweiterung der Lernkultur	2.62 0.52	2.65 0.52	-1.60	0.111	/
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	2.62 0.51	2.62 0.52	-0.35	0.729	/
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeits- bildung	2.66 0.55	2.71 0.55	-2.73**	0.007	-0.09
Betreuung und Schulöffnung	2.73 0.51	2.78 0.49	-2.22*	0.028	-0.10
** $p < .01$ , * $p < .05$ (zweiseitig) Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung					

Tab. 1: Ziele der Ganztagschulen im Sekundarschulbereich im Längsschnitt 2005–2007 – Schulleitungsangaben (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten);  $n = 231$

### Konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und Ganztags-elementen

Die konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten ist expliziter Bestandteil der Definition der Kultusministerkonferenz für Ganztagschulen (vgl. KMK 2008, S. 4). Eine Verzahnung zwischen dem stundenplanmäßigen Unterricht und den erweiterten Lerngelegenheiten in den Ganztags-elementen kann einerseits als Beleg für die ernsthafte Integration des Ganztagsbetriebes und dessen Gestaltungsbereiche in die Schul- und Lernkultur der Ganztagschule gesehen werden. Andererseits birgt eine solche Verbindung zwischen den verschiedenen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitbereichen Chancen für die pädagogische Arbeit, um Lernprozesse und -ergebnisse in den einzelnen Feldern gezielt aufeinander zu beziehen.

Die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztags-elementen wurde über sechs Statements geprüft, die mittels vierstufiger Antwortskala von den Schulleitungen zu beantworten waren ( $\alpha = .84$ ). Die Operationalisierung erfolgte in der Weise, dass einerseits Indikatoren zu inhaltlichen und methodischen Verknüpfungen (z.B. curriculare Schwerpunkte, Verbindung AG-Themen und Unterricht), andererseits Indikatoren für die enge Kooperation des Personals in verbindenden Feldern als notwendige Voraussetzung für konzeptionelle Verzahnung heran gezogen wurden. Die Skala weist die Intensität der konzeptionellen Verbindung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Elemente aus. Die Befunde zeigen (s. Abb. 2), dass zu beiden Messzeitpunkten im Durchschnitt eine eher schwache konzeptionelle Verbindung besteht (MW 2005 = 2.42, MW 2007 = 2.57 auf einer Skala von 1.0 bis 4.0). Allerdings wird zwischen den beiden Messzeitpunkten eine gewisse signifikanzstatistisch nachweisbare positive Entwicklung deutlich.

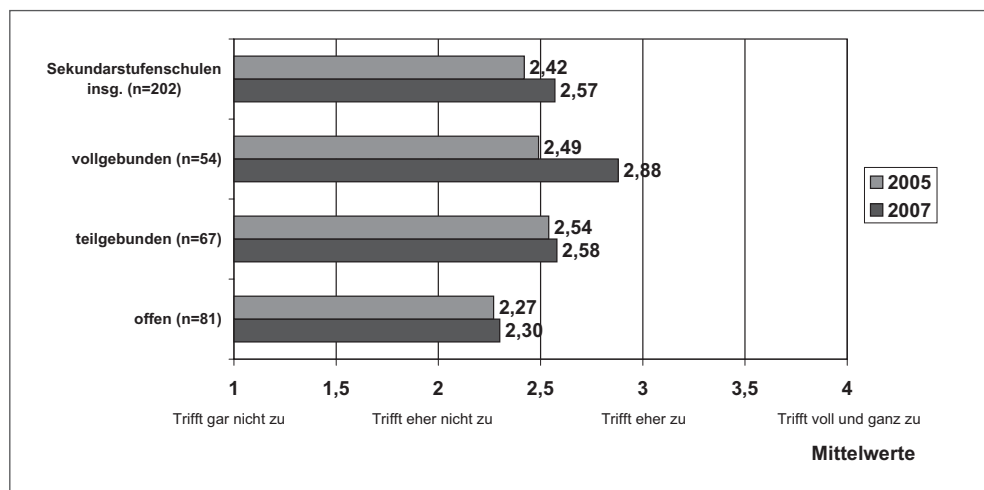


Abb. 2: Konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztags-  
elementen – Mittelwertvergleich bei gepaarten Stichproben (nur Panel-Schulen,  
gewichtete Daten, Gruppierung nach Organisationsmodell erfolgte anhand der Schulan-  
gaben der zweiten Erhebungswelle);  $n = 202$   
(Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)

Differenziert man allerdings die Schulen nach neueren und älteren Ganztagsschulen, so zeigen die älteren, mehr als fünf Jahre bestehenden Ganztagsschulen, die ohnehin bereits in stärkerem Maße konzeptspezifische Verbindungen der Ganztags Elemente mit dem Unterricht in der Ausgangserhebung aufwiesen, dass die Weiterentwicklung allein bei ihnen vonstatten gegangen ist. Dabei haben insbesondere die alten Ganztagsschulen im Sekundarbereich an der Verbindung der Angebote zum Unterricht gearbeitet, wodurch sie auf der Gesamtskala einen regelrechten Schub (MW 2005 = 2.51, MW 2007 = 2.94) verzeichnen können. Gleichzeitig haben sich die Streuungen und damit die Unterschiede zwischen den Schulen reduziert.

Entscheidende Bedeutung bei den Veränderungen im Zeitverlauf hat allerdings die Organisationsform der Ganztagsschulen hinsichtlich des Bindungsgrades für die Schülerbeteiligung (s. Abb. 2): Während sich 2005 die Schulen der Sekundarstufe nach Organisationsformen im Hinblick auf die konzeptionelle Verknüpfung zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten nicht signifikant unterschieden, steigt zwei Jahre später mit dem Bindungsgrad von offenen bis zu vollgebundenen Formen die konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich signifikant an: Die offenen Ganztagsschulen betreiben die Verzahnung nach wie vor ohne Veränderung am wenigsten, was aufgrund des schwachen Bindungsgrades in der Schülerbeteiligung mit geringen Möglichkeiten der Rhythmisierung und flexiblen Tagesgestaltung erklärbar ist. Teilgebundene Systeme, vor allem aber die vollgebundenen zeigen deutlich ausgeprägter die Integration von Unterricht und Ganztagsangeboten, wenngleich die prinzipiell bestehenden Verzahnungsmöglichkeiten insgesamt durchaus noch nicht ausgeschöpft werden.

Beachtlich ist: Im Längsschnitt traten bei offenen wie teilgebundenen Ganztagsschulen kaum Veränderungen ein, so dass die insgesamt sichtbare Qualitätsverbesserung bezüglich der konzeptionellen Verbindung der verschiedenen Lerngelegenheiten fast ausschließlich den *vollgebundenen Schulen der Sekundarstufe zuzuschreiben ist*; sie haben am deutlichsten ihre organisatorischen Möglichkeiten ausgeschöpft und sich über zwei Jahre weiterentwickelt (von MW = 2.49 auf MW = 2.88). Zugleich sind es hier vornehmlich die mehr als fünf Jahre alten Ganztagsschulen, die einen Entwicklungsschub zeigen und signifikant stärker als jüngere Ganztagsschulen eine Verzahnung zwischen Unterricht und Ganztagsangebot betreiben.

Möglicherweise haben öffentliche oder schulinterne Diskussionen um eine Fundierung des Bildungskonzeptes von Ganztagsschulen die Kollegien der seit langer Zeit bestehenden Ganztagsbetriebe zu einer Revision ihrer bisherigen Konzeptionen veranlasst. Die neueren Ganztagsschulen haben diese Diskussion möglicherweise noch vor sich und können zudem für die inhaltlich-methodische Entwicklung ihres Ganztagsbetriebes nicht auf langjährige Erfahrungen aufbauen. Zugleich kann der Entwicklungsstand auch mit Ressourcen (z.B. fehlende Lehrerstunden und Kooperationszeiten) zusammenhängen.

Trotz der für die alten vollgebundenen Sekundarstufenschulen hier günstiger ausfallenden Befunde, muss insgesamt konstatiert werden, dass die Ganztagsschulen in Deutschland im Durchschnitt konzeptionell eher noch unterentwickelt scheinen und Unterstützung für eine ganzheitliche Entwicklung ihrer Schul- und Lernkultur benötigen.

### 3.2 Ziele und Konzeption als Gelingensbedingungen für die Qualität des außerunterrichtlichen Bildungsangebotes

Wie entwickelt sich in Ganztagsschulen das Bildungsangebot in Umfang und Breite? Tabelle 2 gibt die Mittelwerte der vier Angebotsindizes sowie des zusammenfassenden Index „Angebotsumfang und -breite“ der im StEG-Projekt untersuchten Sekundarstufenschulen zu den beiden Messzeitpunkten 2005 und 2007 (Panel-Daten) wieder. Die Befunde verdeutlichen, dass die Schulen bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt ein relativ umfangreich realisiertes Bildungsangebot im Ganztagsbetrieb aufwiesen. Wie schon die Veränderung im Gesamtindex „Angebotsumfang und -breite“ zeigt, erfolgte bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein deutlicher und signifikanter Ausbau in den Angeboten. Betrachtet man die Entwicklungen in den einzelnen Angebotsindizes, dann lassen sich für drei der vier Angebotsbereiche signifikante Zuwächse feststellen: Die Angebotspalette wächst relativ deutlich und signifikant im Bereich der fachbezogenen Angebote (von .66 auf .78) und der Freizeitangebote (von .63 auf .71). Ein kleinerer, aber signifikanter Zuwachs lässt sich für den Bereich „Hausaufgabenbetreuung und Förderung“ beobachten (von .83 auf .87). Fächerübergreifende Angebote zeigen dagegen keinen Entwicklungszuwachs. Die Betrachtung der einzelnen Angebote deckt allerdings auch hier Elemente auf, die sich positiv entwickeln: So bestehen signifikante Zuwächse für Angebote zu „Formen zum sozialen Lernen“ und „Gemeinschaftsaufgaben“.

	Messzeit- punkt	Index-Mittel- wert	Standard- abweichung	t-Test für abhängige Stichproben
Angebotsindex 1: Hausaufgabenbetreuung und Förderung	t1 t2	.83 .87	.22 .18	t = -2.58 p = .011
Angebotsindex 2: Fachbezogene Angebote	t1 t2	.66 .78	.29 .23	t = -6.32 p = .000
Angebotsindex 3: Fächerübergreifende AGs/Kurse/Projekte	t1 t2	.73 .73	.23 .23	t = .29 p = .769
Angebotsindex 4: Freizeitangebote	t1 t2	.63 .71	.31 .30	t = -3.45 p = .001
Index „Angebotsumfang und -breite“	t1 t2	.71 .77	.16 .17	t = -4.98 p = .000
t Erhebungszeitpunkt: 1 = 2005, 2 = 2007    ** $p < .01$ ,    * $p < .05$ (zweiseitig) (Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)				

Tab. 2: Die Entwicklung der vier Angebotsbereiche und des Gesamtindex von 2005 zu 2007 in den Sekundarstufenschulen (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten);  $n = 245$

In dem diesem Betrag zugrunde liegenden, eingangs dargestellten theoretischen Rahmenmodell wird angenommen, dass den Zielen und der Konzeption der Ganztagschulen bei der Erklärung von Unterschieden in der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes zwischen den Schulen ein besonderer Stellenwert zukommt. Den dieser Annahme zugrunde liegenden Beziehungsmustern soll daher mit Hilfe des in der StEG-Studie realisierten Längsschnitts nachgegangen werden. Im ersten Schritt werden dazu zunächst die Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ der ersten Erhebungswelle herangezogen, um ihre jeweiligen bivariaten Beziehungen zum Entwicklungsstand des Ganztagsangebotes zur zweiten Erhebungswelle zu prüfen. Die dazu herangezogenen Skalen sind in Tabelle 3 aufgeführt (für Beispielimts s. Fußnoten; zur ausführlichen Darstellung der Skalen s. Quellenberg 2008 und Holtappels u.a. 2007).

Um den vermuteten Einfluss der konzeptuellen Fundierung des Ganztagsbetriebes auf die Entwicklung des außerunterrichtlichen Angebotes zwischen 2005 und 2007 empirisch herauszuarbeiten, wurden Partialkorrelationen berechnet. Dabei wurde der bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt im Ganztagsangebot erreichte Entwicklungsstand (operationalisiert über den Index „Angebotsumfang und -breite“ zur ersten Welle) aus den ermittelten bivariaten Beziehungen herauspartialisiert. Auf diese Weise werden die zur ersten Welle bestehenden Unterschiede in der Angebotsqualität statistisch kontrolliert. Daher spiegeln die so ermittelten Partialkorrelationen wider, welche Variablen des Bereiches „Ziele und Konzeption“ mit Entwicklungen im Ganztagsangebot von 2005 zu 2007 einhergehen, die sich nicht auf den bereits 2005 erreichten Entwicklungsstand zu-



Bereich „Ziele und Konzeption“				
Skala <sup>1</sup> und theoretische Zuordnung im Rahmenmodell (MZIP 1)	Index „Angebotsumfang und -breite“ (MZIP 2)			
	Korrelation		Partialkorrelation	
	r	p	r	p
Gründungsmotive				
Pädagogische Entwicklungsziele <sup>2</sup> ( $\alpha = .82$ )	.25**	<.001	.18*	.010
Orientierung an Ressourcenverbesserung <sup>3</sup> ( $\alpha = .78$ )	-.04	.580	-.06	.357
Ziele im Ganztagskonzept/Schulprogramm				
Erweiterung der Lernkultur ( $\alpha = .88$ )	.04	.525	-.03	.657
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung ( $\alpha = .81$ )	.12	.089	.05	.460
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung ( $\alpha = .85$ )	.06	.410	-.03	.664
Betreuung und Schulöffnung ( $\alpha = .69$ )	.04	.544	-.11	.103
Konzeptionelle Festlegungen im GTS-Konzept				
Inhaltliche Gestaltungselemente <sup>4</sup> ( $\alpha = .84$ )	.26**	<.001	.15*	.025
Ganztagsorganisation <sup>5</sup> ( $\alpha = .80$ )	.14*	.046	.05	.472
Entwicklungsarbeit <sup>6</sup> ( $\alpha = .85$ )	.08	.221	.01	.880
Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Angeboten ( $\alpha = .85$ )	.29**	<.001	.17*	.015
MZIP Messzeitpunkt der Variablen (1 = 2005, 2 = 2007)      ** p<.01,      * p<.05 (zweiseitig) (Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)				
1 Zur Darstellung der hier aufgeführten Skalen s. Text und die Skalendokumentation des StEG-Projektes: Quellenberg (2008, im Druck) sowie Holtappels u.a. (2007)				
2 Beispiel: Anreiz durch verbesserte Sachausstattung der Schule				
3 Beispiel: Verbesserung der Bildungschancen				
4 Beispiel: Festlegungen zu Formen des sozialen und interkulturellen Lernens				
5 Beispiel: Festlegungen zu Zeitorganisation und Rhythmisierung				
6 Beispiel: Festlegungen zu schulinternen Konzepten und Vereinbarung schulinterner Arbeitsfelder				

Tab. 3: Bivariate Beziehungen zwischen Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ zum MZIP 1 und dem Index „Angebotsumfang und -breite“ zum MZIP 2 mit und ohne Kontrolle des zum ersten MZIP im Ganztagsangebot bereits erreichten Standes (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten); n = 245



rückführen lassen. Variablen, für die signifikante Partialkorrelationen ermittelt werden können, erklären die in der Angebotsqualität zu verzeichnenden Veränderungen. Als Datengrundlage dienten wieder die Angaben der Schulleitungen der 245 Sekundarstufenschulen, die an beiden Erhebungswellen der StEG-Untersuchung teilgenommen hatten. Fehlende Angaben wurden für diese Berechnungen mit Hilfe eines EM-Algorithmus<sup>2</sup> imputiert.

Die in Tabelle 3 berichteten Befunde decken vier signifikante Beziehungen auf: Schulen, die 2005 die Gründung bzw. den Ausbau des Ganztagsbetriebes stärker durch selbst gesetzte pädagogische Entwicklungsziele begründeten, mehr konzeptionelle Festlegungen hinsichtlich inhaltlicher Gestaltungselemente und der Organisation des Ganztages vornahmen und eine bessere konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztags-elementen erreichten, zeichnen sich zwei Jahre später durch ein breiter entwickeltes Angebotsspektrum aus. Wie die aufgeführten Partialkorrelationen zeigen, lässt sich der positive Effekt von drei der ziel- und konzeptbezogenen Variablen auch dann nachweisen, wenn die zur ersten Welle im Ganztagsbetrieb erreichte Ausbauqualität statistisch kontrolliert wird. Die ziel- und konzeptbezogenen Variablen erweisen sich damit, auch unabhängig von dem bereits 2005 erreichten Stand in den Angeboten, als prädiktiv für den Entwicklungsfortschritt im Ganztagsangebot.

Um die Bedeutung dieser drei Variablen für den Entwicklungsfortschritt im Ganztagsangebot weiter herauszuarbeiten, wurde eine multiple Regression durchgeführt. Mit dieser Analyse zeigt sich, welcher Anteil der Angebotsqualität sich auf Unterschiede in diesen Variablen zurückführen lässt. Insgesamt können auf diese Weise 14,3 Prozent der Varianz in der Angebotsentwicklung erklärt werden ( $R = .378^{**}$ ,  $F_{4,208} = 11.5$ ,  $p < .001$ ). Jede der drei Variablen trägt in dem Regressionsmodell dabei einen eigenständigen signifikanten Anteil zur Prädiktion bei. Aufgrund des zum ersten Erhebungszeitpunkt durch den Index „Angebotsumfang und -breite“ erfassten Entwicklungsstandes in den Angeboten können 18,7% des Angebotsindex der zweiten Welle aufgeklärt werden ( $r = .432^{**}$ ,  $p < .001$ ). Kombiniert man die beiden Erklärungsmodelle, dann lässt sich der Anteil auf 23,8 Prozent steigern ( $R = .488^{**}$ ,  $F_{4,207} = 16.1$ ,  $p < .001$ ).

Die bisher berichteten Prädiktormodelle stützen sich ausschließlich auf Erklärungsvariablen, die zur ersten Erhebungswelle erhoben wurden. Damit bleibt die konzeptuelle Entwicklungsarbeit, die die Schulen bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt geleistet haben, unberücksichtigt. In den nachfolgenden Analysen wird diese mit einbezogen.

Auch in der zweiten StEG-Erhebungswelle wurden die untersuchten Schulen zu ihren Zielen im Ganztags- bzw. Schulkonzept, den im Ganztagsbetrieb vorgenommenen konzeptuellen Festlegungen und den zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten bestehenden konzeptuellen Verbindungen befragt. Tabelle 4 führt die Korrelationen der entsprechenden Variablen mit dem Gesamtindex „Angebotsumfang und -breite“ auf. Wie zuvor werden zum einen die einfachen bivariaten Korrelationen berichtet, zum anderen Partialkorrelationen. Bei letzteren wurde nicht nur der bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt erreichte Entwicklungsstand des Umfangs und der Breite des Ganz-

---

2 Mithilfe des MVA-Moduls in SPSS 15.

Bereich „Ziele und Konzeption“				
Skala und theoretische Zuordnung im Rahmenmodell (MZIP 2)	Index „Angebotsumfang und -breite“ (MZIP 2)			
	Korrelation		Partialkorrelation	
	r	p	R	p
Ziele im Ganztagskonzept/Schulprogramm				
Erweiterung der Lernkultur	.10	.129	.15*	.033
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	.14*	.049	.05	.441
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung	.07	.285	.07	.287
Betreuung und Schülöffnung	.04	.577	.00	.966
Konzeptionelle Festlegungen im GTS-Konzept				
Inhaltliche Gestaltungselemente	.31**	<.001	.18*	.010
Ganztagsorganisation	.13	.057	.03	.648
Entwicklungsarbeit	.14*	.045	.13	.053
Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Angeboten	.33**	<.001	.20**	.003
MZIP Messzeitpunkt der Variablen (1 = 2005, 2 = 2007)      ** p<.01,      * p<.05 (zweiseitig) (Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)				

Tab. 4: Bivariate Beziehungen zwischen Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ zum MZIP 2 und dem Index „Angebotsumfang und -breite“ zum MZIP 2 mit und ohne Kontrolle des zum ersten MZIP im Ganztagsangebot bzw. der Konzeptentwicklung erreichten Standes (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten); n = 245

tagsangebotes, sondern auch der zur ersten Welle beobachtete Stand der konzeptuellen Entwicklung in der betreffenden Ziel- bzw. Konzeptvariable kontrolliert. In den berichteten Partialkorrelationen drücken sich daher die spezifischen Effekte der zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle vorgenommenen Veränderungen auf der konzeptuellen Ebene an den Schulen auf die im selben Zeitraum zu verzeichnende Angebotsentwicklung aus.

Die ermittelten Partialkorrelationen weisen für drei Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ der zweiten Erhebungswelle günstige Auswirkungen auf die Qualität des Ganztagsangebotes zu diesem Zeitpunkt auf. Da in den Analysen die Werte in diesen Variablen zum ersten Erhebungszeitpunkt kontrolliert wurden, können diese Effekte als Resultate der zwischenzeitlich veränderten konzeptuellen Grundlagen auf die Entwicklung der Breite des Ganztagsangebotes interpretiert werden: Eine Hinwendung zu einer stärkeren konzeptuellen Festlegung im Bereich der inhaltlichen Gestaltung des Ganztags-

betriebes sowie eine sich besser entwickelnde konzeptuelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsangebot wirken sich offensichtlich positiv auf die Weiterentwicklung eines breiten Ganztagsangebotes aus. Beide Befunde decken sich mit den bereits für diese Variablen in der ersten Erhebungswelle ermittelten Beziehungen. Zusätzlich tritt hier eine weitere Variable mit einem signifikanten Beitrag zur Erklärung des Angebotsentwicklungsstandes hervor: Eine stärkere Betonung der Entwicklung der schulischen Lernkultur scheint sich ebenfalls günstig auf die Realisierung eines inhaltlich reichen Ganztagsangebotes auszuwirken.

Erweitert man das zuvor berichtete regressionsanalytische Prädiktionsmodell zur Vorhersage der Breite und des Umfangs des Ganztagsangebotes durch die drei Variablen, die sich in den Partialkorrelationsanalysen als einflussreich für den Ausbau und die Weiterentwicklung des Ganztagsangebotes erwiesen haben, steigt der erklärte Varianzanteil von 23,8 Prozent auf 27,9 Prozent.<sup>3</sup>

Insgesamt lässt sich damit die Breite und der Umfang des Ganztagsangebotes zur zweiten Erhebungswelle zu 9,2 Prozent auf Unterschiede in Variablen zurückführen, die in dem eingangs geschilderten theoretischen Rahmenmodell zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes dem Bereich „Ziele und Konzeption“ zuzuordnen sind. Hier ist hervorzuheben, dass es sich dabei um einen eigenständigen Varianzanteil handelt, der den weiteren Ausbau des Ganztagsangebotes zu erklären vermag und nicht bereits durch den zum ersten Erhebungszeitpunkt erreichten Ausbaugrad im Ganztagsangebot bewirkt wird. Er spiegelt daher die günstigen Effekte wider, die eine bessere konzeptionelle Fundierung zum ersten Erhebungszeitpunkt sowie deren Weiterentwicklung bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt auf die Verbesserung der Qualität des Ganztagsangebotes haben.

Bereits bei der Analyse der Ergebnisse der ersten Erhebungswelle zeigte sich ein beachtlicher Effekt der Variablen auf die Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes, die dem Bereich „Ziele und Konzeption“ im theoretischen Rahmenmodell zuzuordnen sind. Bei der Bewertung der Größenordnung der festgestellten positiven Effekte der weiterführenden Arbeit der Schulen an den ganztagspezifischen Zielen und Konzepten auf die Angebotsentwicklung ist daran zu erinnern, dass durch das Auspartialisieren des schon zur ersten Welle realisierten Niveaus der Festlegungen der Ziele und Konzepte aus der Analyse der Einfluss des zu diesem Zeitpunkt erreichten Ausbaugrades eliminiert wurde. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass den zielbezogenen und konzeptuellen Festlegungen eine eigenständige, für den erfolgreichen weiteren Ausbau des Ganztagsbetriebes entscheidende Rolle zukommt. Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, wie viele weitere, hier nicht einbezogene Einflussgrößen (wie z.B. die den Schulen zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen) den Umfang sowie den Inhalt und mithin die Qualität des schulischen Ganztagsangebotes ebenfalls entscheidend mitbestimmen.

Die Grenzen des bisher gewählten Analysemodells liegen freilich darin, dass hier zunächst ziel- und konzeptbezogene Einflussfaktoren geprüft worden sind, um die Bedeutung von Zielorientierungen und von fundierter Konzeptentwicklung zu prüfen. Diese

---

3 Die Prädiktoren der zweiten Welle wurden für die Analyse, wie bei der Bestimmung der Partialkorrelationen, um den Einfluss der Kontrollvariablen der ersten Welle bereinigt.

Variablen sind relevant für die derzeit laufende Phase der Neu- oder Weiterentwicklung in zahlreichen Schulen und die Arbeit der Unterstützungssysteme. Aufgrund des theoretischen Rahmenmodells (s. Abb. 1) wird allerdings erwartet, dass auch Merkmale der eigentlichen Schulentwicklungsarbeit und der Organisationskultur der Schule wichtige Einflussbereiche darstellen. Variablen dieser Bereiche haben sich bereits in den Auswertungen der ersten StEG-Erhebungswelle als bedeutsam erwiesen (vgl. Holtappels/Rollett 2007). Die längsschnittlichen Analysen dauern hier allerdings noch an.

### *3.3 Multivariate Zusammenhänge: Multiples Bedingungsgefüge bei der Entwicklung der Qualität des außerunterrichtlichen Bildungsangebotes*

Um das Zusammenwirken der drei im theoretischen Rahmenmodell als Bedingungen der Ausbauqualität von Ganztagsschulen angenommenen Bereiche („Ziele und Konzeption“, „Entwicklungsprozess“ und „Organisationskultur“) zu illustrieren, wird im Folgenden eine Strukturgleichungsanalyse berichtet. In dem Modell werden aus jedem Bereich ausgewählte Indikatoren der zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle vorliegenden schulischen Bedingungen auf den Umfang und die Breite des Ganztagsangebotes zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt bezogen. Für die mit AMOS 7.0 durchgeführte Analyse wurden die Angaben der Schulleitungen und Lehrerschaften jener 245 Sekundarstufenschulen herangezogen, die an beiden Erhebungswellen teilnahmen (Panel-Daten). Die Daten der Lehrkräfte wurden auf Schulebene aggregiert.<sup>4</sup>

In dem Modell erweisen sich wichtige Eingangsbedingungen der Zielorientierung und der Organisationskultur an den Schulen als einflussreich für den organisatorischen Entwicklungsprozess im Ganztagsbetrieb. So begünstigt eine stärkere Orientierung an pädagogischen Entwicklungszielen bei der Gründung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebes das Ausmaß, in dem in den konzeptuellen Grundlagen der Schulen ganztagspezifische Festlegungen getroffen werden. Zudem gelingt unter dieser Zielorientierung eine bessere konzeptuelle Verbindung zwischen dem Unterricht und den schulischen Ganztagelementen. Gleichzeitig wird an Schulen mit innovationsbereiteren Lehrerkollegien<sup>5</sup> verstärkt eine Praxis intensiver Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung<sup>6</sup> (im Sinne gezielter Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) betrieben. Letztere hat ihrerseits positive Effekte auf die konzeptionelle Fundie-

4 Innerhalb der einzelnen Messmodelle der latenten Variablen wurden acht korrelierte Fehlerterme ( $p > .01$ ) freigesetzt. Die im Modell angenommene Eindimensionalität der latenten Faktoren wurde im Vorfeld überprüft. Zudem wurden vier längsschnittliche Korrelationen zwischen den Fehlertermen der vier Angebotsindizes, die die latente Variable „Angebotsumfang und -breite“ zur ersten bzw. zweiten Welle bilden, zugelassen.

5 Skala „Innovationsbereitschaft“ (Befragung der Lehrkräfte): 6 likertskalierte Items,  $\alpha = .86$ , Beispielitem: Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.

6 Skala „Intensität von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung“ (Befragung der Schulleitungen): 3 Items,  $\alpha = .76$ , Beispielitem: Systematische Personalentwicklung/Teamentwicklung.

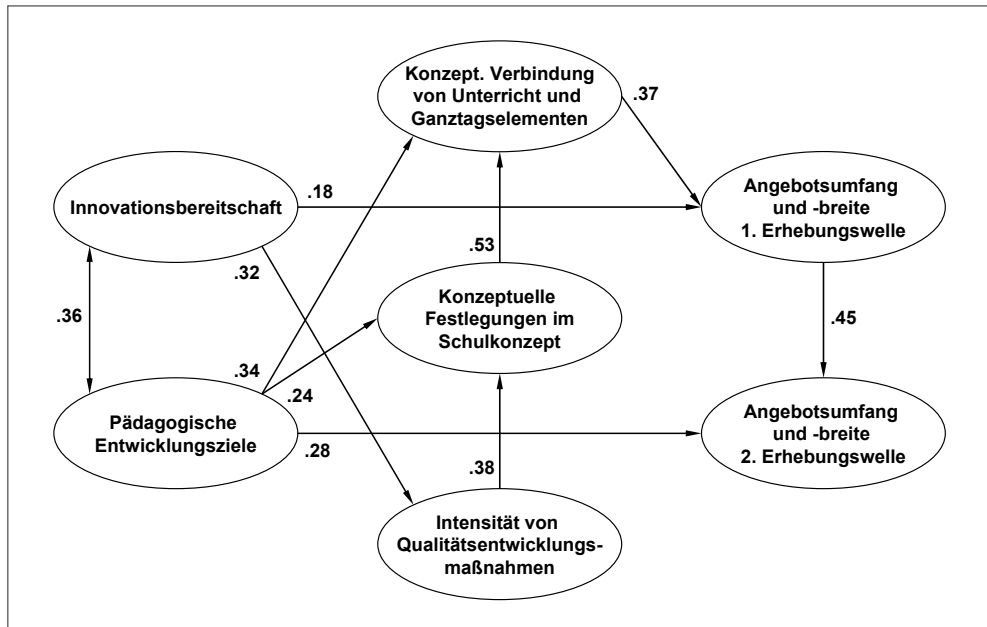


Abb. 3: Einfluss von Zielorientierung, Konzeption, Entwicklungsprozess und Organisationskultur auf die Qualität des Ganztagsangebotes und seiner Weiterentwicklung (nur Panel-Schulen, Schulleitungs- und Lehrerdaten auf Schulebene;  $n = 245$ . Strukturgleichungsanalyse auf Schulebene.

$\chi^2 = 564$ ,  $df = 412$ ,  $p < .001$  sg.,  $CFI = .959$ ,  $RMSEA = .037$

(Quelle: StEG 2005 und 2007 – Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung)

rung des Ganztagsbetriebes durch konsenshafte Festlegungen im schriftlichen Schulkonzept. Dieser Umstand wirkt sich wiederum günstig auf die realisierte konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten aus. Die berichtete Abhängigkeitsstruktur illustriert beispielhaft die Beziehungen, die im eingangs dargestellten theoretischen Rahmenmodell zwischen den Bereichen „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur“ und „Entwicklungsprozess“ bestehen.

Für jeden dieser Bereiche lassen sich im Modell zudem direkte bzw. indirekte Effekte auf die Entwicklung eines qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Bildungsangebotes im Sinne von Umfang und Breite des Ganztagsangebotes nachweisen. Schulen, die eine innovationsbereitere Lehrerschaft haben und denen – aufgrund einer günstigeren Zielorientierung, eines intensiver gestalteten Entwicklungsprozesses und besser entwickelter konzeptueller Grundlagen – eine stärkere Verbindung des unterrichtlichen mit dem außerunterrichtlichen Bereich gelingt, zeigen ein qualitativ besser entwickeltes Ganztagsangebot. Der positive Effekt dieses Bedingungs Zusammenhangs auf die Angebotsentwicklung zur zweiten Welle wird dabei durch den zur ersten Welle erreichten Entwicklungsstand im Ganztagsbetrieb vermittelt. Auf die Qualität des Ganztagsangebotes zur zweiten Erhebungswelle zeigt sich darüber hinaus ein weiterer eigenständiger direk-

ter Einflusspfad: Schulen, die die Gründung bzw. Weiterentwicklung ihres Ganztagsbetriebes in stärkerem Maße mit der Verfolgung pädagogischer Entwicklungsziele begründen, erreichen zwei Jahre später ein qualitativ besser entwickeltes Ganztagsangebot.

### **3.4 Fazit**

Die vorgelegten Analysen verdeutlichen, dass Merkmale, welche die zielbezogene und konzeptionelle Arbeit an den Schulen kennzeichnen, nicht unerhebliche Bedeutung für die Qualität des Bildungsangebotes der Ganztagsschulen hinsichtlich Umfang und Breite haben. Anspruchsvolle pädagogische Zielorientierungen und systematische Arbeit am Schulkonzept, insbesondere an ganztagsspezifischen Elementen, zahlen sich demnach aus. Nicht umsonst setzt die praktische Schulentwicklungsarbeit häufig gerade auf der Ebene der konzeptuellen schulischen Grundlagen an. Mit den berichteten Befunden erweist sich dieser Ansatzpunkt auch für die Entwicklung des außerunterrichtlichen Angebotes als günstig. Eine erfolgreiche Ganztagsschulentwicklung sollte daher immer auch vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung ganztagspezifischer Aspekte des jeweiligen Schulkonzeptes erfolgen.

Darüber hinaus konnte mit einer multivariaten Analyse unter Einbeziehung von ausgewählten Prädiktoren aus den Bereichen Ziele und Konzeption, Organisationskultur und Faktoren des Schulentwicklungsprozesses ein nicht unerheblicher Anteil der Entwicklung der Qualität des Bildungsangebotes erklärt werden. Zugleich ergibt sich ein Ertrag für die theoretische Diskussion insofern, als Hinweise für das Zusammenspiel von Ziel- und Konzeptmerkmalen, Organisationsvariablen und Prozessfaktoren – und damit auch für eine weitere Fundierung des theoretischen Rahmenmodells – zu Tage gefördert wurden. Die Befunde verdeutlichen die Komplexität des von den Schulen zu erbringenden Schulentwicklungsprozesses. So qualitativ hochwertig die konzeptuellen Grundlagen einer Schule sein mögen, ob sie tatsächlich im schulischen Alltag umgesetzt werden können, hängt – wie wir bereits in früheren Arbeiten belegen konnte (s. dazu Holtappels/Rollett 2007; Rollett/Holtappels 2008) – in entscheidender Weise auch davon ab, wie die schulischen Akteure die Organisationskultur der Schule ausformen (wie z.B. im Sinne von Innovationsbereitschaft, Kooperationskultur oder der sozial-klimatischen Bedingungen) und wie sie den eigentlichen Schulentwicklungsprozess (wie z.B. Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, Nutzung externer Beratung oder das Ausmaß an Beteiligung der verschiedenen schulischen Gruppen) organisieren und ausgestalten.

In den auf dieser Befundlage aufbauenden zukünftigen Analysen gilt es, weitere Variablen der Organisationskultur (vor allem effektives Schulleitungshandeln, Kooperation des Personals, Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb) sowie Variablen des Entwicklungsprozesses (z.B. systematische Schulentwicklungsstrategien, Akzeptanz, externe Unterstützung) als mögliche Prädiktoren zu prüfen und als weitere relevante Einflussfaktoren im Rahmen von Modellen zur Erklärung der längsschnittlichen Entwicklung im Ganztagsangebot einzubeziehen.



## Literatur

- Bernhardt, V.L. (2004): Data analysis for continuous school improvement. Larchmont: Eye On Education.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007. Berlin.
- Haenisch, H. (1993): Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Haenisch, H. (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Haenisch, H. (2004): Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 223–243.
- Hameyer, U. (1992): Die innere Qualität innovativer Grundschulen – Ergebnisse aus Fallstudien der Selbsterneuerungsfähigkeit. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77–103.
- Holtappels, H.G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. (2004): Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 175–194.
- Holtappels, H.G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, S. 5–29.
- Holtappels, H.G. (2007): Angebotsstruktur, Schülereteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 186–206.
- Holtappels, H.G./Heerdegen, M. (2005): Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 361–397.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H.G./Rollett, W. (2007): Organisationskultur, Entwicklungsprozesse und Ganztagschulausbau. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 209–226.
- Holtappels, H.G./Voss, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa, S. 247–275.

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland-Statistik 2002 bis 2006. Bonn.
- Leithwood, K. (2000): Organizational learning and school improvement. Greenwich: CT.
- Mortimore, P./Sammons, P./Ecob, R./Stoll, L. (1988): School matters. The junior years. Salisbury: University of California Press.
- Quellenberg, H. (2008, im Druck). Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 21. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF).
- Ramseger, J./Dreier, A./Kucharz, D./Sörensen, B. (2004): Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster: Waxmann.
- Rollett, W./Holtappels, H.G. (2008): Die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagschulen und ihre Determinanten. In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa, S. 195–224.
- Sammons, P./Hillmann, J./Mortimore, P. (1995): Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: Institute of Education for the Office for Standards in Education.

**Anschrift der Autoren:**

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

Dr. Wolfram Rollett, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund



## Die selbstständige(re)<sup>1</sup> Ganztagsschule

Ausgehend von der gegenwärtig geführten Bildungsdiskussion, werden im folgenden Beitrag Entwicklungstendenzen zur Ganztagsschule und zu ihrer Selbstständigkeit aufgezeigt und theoretische Grundlagen dargestellt. Das hier vorgestellte Modell benennt die einzelnen Dimensionen (Steuerung, Personal, Mittel, Zeit, Raum, Inhalt) der Schulentwicklung und ordnet ihnen Bereiche und Gestaltungselemente zu, die sich in besonderer Weise auf die selbstständige Ganztagsschule beziehen. Die Entwicklung von mehr Selbstständigkeit verläuft parallel zur Entwicklung der Ganztagsschule, die seit 2004 in einem Modellprojekt wissenschaftlich untersucht wird. Deshalb werden auch empirische Befunde zum Zusammenhang von mehr Selbstständigkeit und Ganztagsschule dargestellt. Dies geschieht durch die Beschreibung von Entwicklungen.

### 1. (Ganztags-)Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen

Die in den letzten Jahren umfangreich geführte Bildungsdiskussion in der Gesellschaft und im wissenschaftlichen Diskurs – in der Auswertung der PISA-Studien 2000, 2003 und 2006, des XII. Kinder- und Jugendberichts, der Diskussion um die Schulentwicklung und die Lehrerbildung, um Bildungsstandards und Kompetenzentwicklung – hat viele Kontroversen hervorgebracht, aber auch zu gemeinsamer Meinungsbildung geführt und besonders die Entwicklung von mehr Selbstständigkeit der Schulen befördert und zur Entwicklung der Ganztagsschulen bundesweit beigetragen (vgl. Holtappels u.a. 2007; KMK 2008). Die Gesellschaft erwartet von der Schule, dass sie ihre Schüler<sup>2</sup> auf die sich verändernden Anforderungen der Erwerbstätigkeit zielgerichtet und systematisch vorbereitet, sie zur kompetenten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zur Gestaltung der Demokratie sowie zur erfolgreichen Bewältigung der individuellen Lebensgestaltung befähigt. Und die Eltern knüpfen an den Schulbesuch die berechtigte Hoff-

---

1 Eine absolute Selbstständigkeit ist nicht möglich. Deshalb wäre es sinnvoll, von der selbstständigeren Schule zu sprechen. In Veröffentlichungen meint der Begriff „Selbstständige Schule“ in gleicher Weise eine in bestimmten Grenzen eigenverantwortlich handelnde, Freiräume im Rahmen staatlicher Vorgaben nutzende und eine den vom Staat legitimierten Bildungs- und Erziehungsauftrag realisierende Institution. Daher soll der Begriff „selbstständige Schule“ hier weiter verwendet werden.

2 Zur Vereinfachung wurde mit Ausnahme gängiger Umgangsformen die männliche Form gewählt. Damit ist zugleich auch die weibliche Form gemeint.

nung auf eine erfolgreiche bildungsbiografische Entwicklung ihrer Kinder und die bruchlose Einmündung in eine verwertbare Berufsausbildung bzw. in ein entsprechendes Studium. Dieses zu erfüllen, hat in der Vergangenheit zunehmend größer werdende Probleme bereitet. Deshalb sind auch an die Entwicklung der Ganztagsschule hohe Erwartungen geknüpft: Es wird mehr Bildung, nicht „Schule“ erwartet.

Neben der ganztägigen Bildung, die gegenwärtig im Zentrum vieler wissenschaftlicher Beiträge steht und eine große Aufmerksamkeit in der Schulpraxis und damit auch im öffentlichen gesellschaftlichen Raum genießt, hat in den vergangenen Jahren die Diskussion um eine größere Gestaltungsfreiheit der Einzelschule an Bedeutung gewonnen (vgl. auch Tillmann 2008, S. 251ff.; Prüß 2008, S. 33ff.). Zwischen der Entwicklung der Ganztagsschule und der Gewährung von mehr Selbstständigkeit für die Einzelschule besteht ein enger Zusammenhang.

Ein höherer Selbstständigkeitsgrad ist auf Alternativen zur herkömmlichen Rechtsform von Schule als nicht-rechtsfähiger Anstalt des öffentlichen Rechts ausgerichtet oder aber zumindest auf eine Schule mit *mehr* Selbstständigkeit hinsichtlich der Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen orientiert, um diese demokratischer und leistungsfähiger zu gestalten. Die öffentlichen Schulen sollen eine größere Eigenverantwortung tragen, womit man „eine Verwaltungsvereinfachung und damit einen effektiven Einsatz von Haushaltsmitteln“ (Lenuck 2004, S. 2) erreichen möchte. Die Diskussion um mehr Selbstständigkeit für Schulen war zunächst auf technische und organisatorische Maßnahmen gerichtet (Beurlaubung von Lehrkräften und Schülern, Genehmigung außerunterrichtlicher Veranstaltungen u.a.) und bezieht sich inzwischen auf inhaltliche Fragen von Lehren und Lernen (erweiterte Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schule bei Stundentafeln und Lehrplänen u.a.) und Fragen der finanziell-wirtschaftlichen Kompetenzerweiterung der Einzelschule (vgl. ebd.). Insgesamt wird jetzt auch die Diskussion über die organisatorische Selbstständigkeit hinaus zur rechtlichen Selbstständigkeit von Schulen geführt. Diese Thematik – auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll – ist bereits Gegenstand mehrerer Entscheidungen der Landesverfassungsgerichte gewesen.<sup>3</sup> Die Modelle um die erweiterte Eigenständigkeit der öffentlichen Schulen sind nicht unumstritten, sodass die Fachliteratur auch eine rege und kontroverse Diskussion über die verfassungsrechtliche Zulässigkeit der verschiedenen Autonomiemodelle dokumentiert (vgl. Pieroth 1994, S. 949ff.; Lange 1995, S. 21ff.; Amberg 1995, S. 53; Avenarius 2001, S. 1ff.). Es besteht die Befürchtung, dass die öffentlichen Schulen durch ihre diversen Profilbildungen sich derart auseinander entwickeln könnten, dass eine ordnungsgemäße und vergleichbare Qualität der Schulausbildung nicht mehr gesichert und damit nicht mehr garantiert werden kann. Wie weit die erweiterte Eigenständigkeit der öffentlichen Schulen gehen darf oder kann, wird wohl nicht allein mit verfassungsrechtlichen Grenzziehungen bestimmt werden können. Sehr genau muss betrachtet werden, ob sich die Reformansätze eher auf die Errichtung einer selbstständigen *Schulverwaltung* beziehen und/oder doch ein Modell zur selbstständigen *Schule* darstellen. Ein Modell der

3 Vgl. BayVerfGH, Urteil vom 17. November 1994, DVBl. 1995, S. 419; Hess.StGH, Urteil vom 4. Oktober 1995, P.St. 1170; Nieders.StGH, Urteil vom 8. Mai 1996, StGH 3/94.

selbstständigen Schule ist dann tauglich und sinnvoll, wenn es im Ergebnis zu einer verbesserten pädagogischen Arbeit an der Schule und damit zu besseren Qualifikationsergebnissen der Lernenden führt und die verfassungsrechtlichen Grundsätze von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit nicht verletzt, sondern direkt gefördert werden. Mehr Selbstständigkeit für Schulen betrifft jeden Schultyp bzw. jede Schulart. Eingeleitete Maßnahmen für mehr Selbstständigkeit eröffnen Handlungsoptionen für Maßnahmen in der jeweiligen Schulart und können damit vielfältig sein. Welche Wirkungen dabei nun im Zusammenhang mit der Entwicklung von mehr Selbstständigkeit erreicht werden können, bedarf ebenfalls detaillierter Untersuchungen. Mehr Selbstständigkeit von Schule kann deshalb zwei Wirkungsrichtungen haben: Erstens die Verbesserung der pädagogischen Arbeit in den verschiedenen Schultypen und zweitens die forcierte Entwicklung einer neuen Schulkultur.

Mehr Selbstständigkeit für Schulen bezieht sich gegenwärtig auf drei Gestaltungsbereiche (in Anlehnung an Lenuck 2004 und Tillmann 2008): inhaltliche bzw. pädagogische Selbstständigkeit, wirtschaftliche bzw. finanzielle Selbstständigkeit und personelle Selbstständigkeit.

Unter *inhaltlicher bzw. pädagogischer* Selbstständigkeit der Schulen wird die Befugnis verstanden, auf der Grundlage staatlich eingeräumter Freiräume eigenverantwortlich das (unterrichtliche und schulische) Profil der Schule zu entwickeln (vgl. Lenuck 2004, S. 6; Tillmann 2008, S. 251). Dabei ist die Schulkonferenz das zentrale Gremium der Entwicklung der inhaltlichen Eigenständigkeit der Schule und kann über das Schulprofil entscheiden.

Die *wirtschaftliche bzw. finanzielle* Selbstständigkeit oder Budgetierung wird als Möglichkeit der Schulen verstanden, „im Rahmen der hierfür zur Verfügung gestellten Mittel wirtschaftlich selbst verantwortlich zu handeln und ggf. auch durch Nutzung der eigenen Ressourcen Einnahmen zu erzielen und sie nach eigenem Ermessen zu verwenden“ (Lenuck 2004, S. 12).

Die *personelle* Selbstständigkeit ist die Befugnis der Schulen, eigenverantwortlich über die Anstellung notwendigen bzw. zweckmäßigen Personals an der eigenen Schule zu entscheiden. Dieses ist verfassungsrechtlich problematisch und kann deshalb zurzeit nur in bestimmten Grenzen erfolgen.

Ein Mehr an Selbstständigkeit führt nicht automatisch zu einer besseren pädagogischen Arbeit, also zur inhaltlichen Qualitätssteigerung von Schule. Ein Modell von mehr Selbstständigkeit der Schule ist pädagogisch nur dann zweckmäßig und sinnvoll, wenn es zur inhaltlichen Qualitätssteigerung beiträgt bzw. dazu führt. Die verschiedenen Ansätze in der Bundesrepublik müssen deshalb daraufhin geprüft werden, ob, wie und in welchem Umfang diese dazu geeignet sind, die schulische pädagogische Arbeit zu verbessern. Insgesamt hat das Folgen für die Sicherung von Rahmenbedingungen innerhalb der Gesellschaft als auch für die Struktur und die einzelnen Dimensionen von Schule selbst. Dieser Zusammenhang soll in den folgenden Ausführungen deutlich gemacht werden.

Im Ebenenmodell (vgl. Abb. 1) werden aus theoretischer Sicht die Kontextebene (gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Umfeld), die Strukturebene (Dimensionen und Ge-

staltungsbereiche) und die Maßnahmenebene (Gestaltungselemente) unterschieden (vgl. ausführlich Prüß u.a. 2005, S. 18ff.; aber auch Appel 2005, S. 71ff.; Höhmann u.a. 2005, S. 14ff.).

Der Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule verweist auf die Bedeutung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (*Kontextebene*), zu denen gesetzliche Grundlagen, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugendministerkonferenz, Standards, Erlasse und Verordnungen und regulierende Maßnahmen des Bundes, der Länder, der kreisfreien Städte und Landkreise sowie der Kommunen in 1. Ordnung gehören. Sie konstituieren Schule und beeinflussen – wie die Rahmenbedingungen 2. Ordnung (regionale und lokale Bezüge und Gegebenheiten, regionale Netzwerke) – die *Strukturebene*.

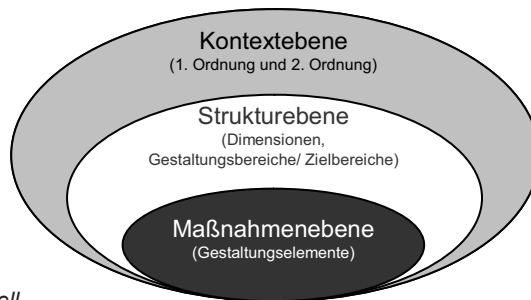
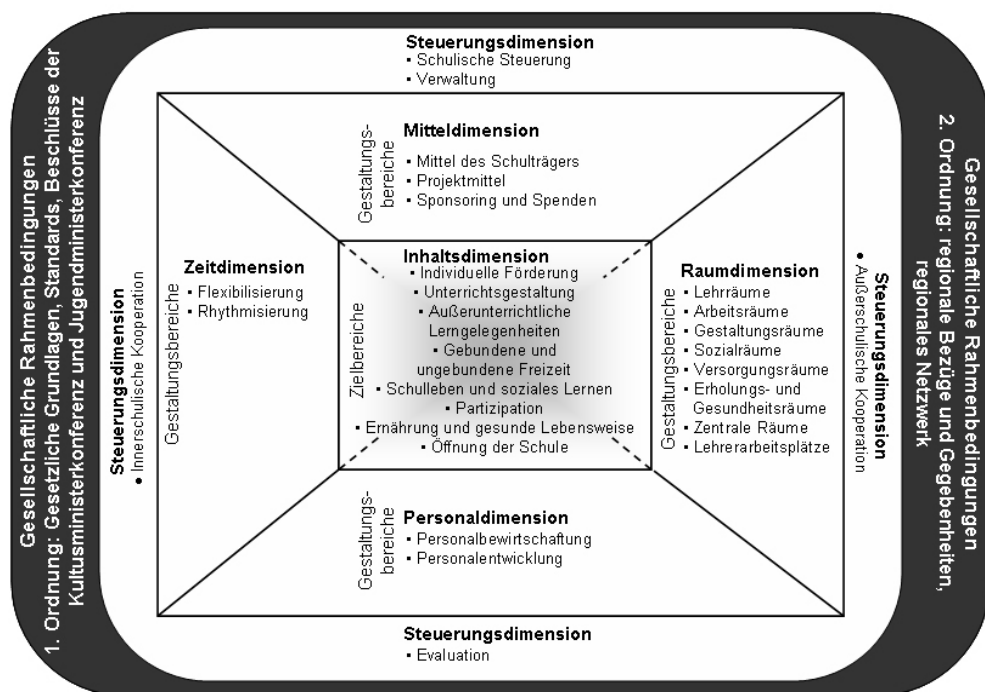


Abb. 1: Ebenenmodell

Zur Strukturebene gehören wiederum die Steuerungs-, die Zeit-, die Raum-, die Personal-, die Mittel- und die Inhaltsdimension. Sie stehen alle in einem unmittelbaren Zusammenhang und sind sowohl aufeinander bezogen als auch miteinander verbunden (Interdependenz).

Die Dimensionen sichern auf der Grundlage des entwickelten Schulprogramms einen funktionierenden Ganztagsschulbetrieb.<sup>4</sup> Während die Steuerungsdimension mit ihren Gestaltungsbereichen auf alle anderen Dimensionen steuernden, gestaltenden, regulierenden und ergebnisorientierten Einfluss nimmt, enthalten die Raum-, Zeit-, Mittel- und Personaldimension mehrere Gestaltungsbereiche und die Inhaltsdimension Zielbereiche (vgl. Holtappels 2008, S. 111ff.), die dann auf der *Maßnahmenebene* durch die Realisierung vielfältiger Gestaltungselemente umgesetzt werden.

4 Grundsätzlich gilt das Modell auch für nicht-ganztägig und nicht-selbstständig gestaltete Schulen. Jedoch sind die dargestellten Dimensionen mit den dazugehörigen Gestaltungsbereichen und -elementen erweitert auf die selbstständige Ganztagsschule ausgelegt. Diese Gestaltungsbereiche müssen in selbstständigen, aber kohärenten Konzepten (Zeit-, Raumkonzept u.a.) dargestellt und verwirklicht werden, damit ein Gesamtkonzept überhaupt entstehen kann. In der selbstständigen Ganztagsschule sind eigenständige Entscheidungen auf der Grundlage der schulischen Entwicklungsvorstellungen zu treffen, sodass dementsprechend die einzelnen Gestaltungsbereiche auch geplant und evaluiert werden müssen.



### 1. Umfeldebene (Kontextbedingungen)

### 2. Strukturebene (Dimensionen und ihre Gestaltungsbereiche bzw. Zielbereiche)

Abb. 2: *Dimensionenmodell der Ganztagschule*

Der Gliederung der Dimensionen lassen sich Gestaltungsbereiche bzw. Zielbereiche und diesen wiederum entsprechende Gestaltungselemente (siehe Maßnahmenebene) zuordnen (vgl. Tab. 1 und 2).

Die Schulorganisation, zu der die Entscheidung für eine Ganztagschule gehört, beinhaltet dann auch den funktionierenden Schulbetrieb, den organisatorischen Ablauf und die Passung von Stundenabläufen, Ausbildungs- und Pausenzeiten, aber auch die Spezifika der Schule mit ihren Zielen und angestrebten Perspektiven. Für die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen bzw. für die Weiterentwicklung von offenen zu gebundenen Ganztagschulen haben die Dimensionen eine hohe Funktionalität. Sie erweisen sich als Grundlage für die konzeptionelle Arbeit, wobei die Steuerungsdimension fundamental ist und gemeinsam mit der Zeit-, Raum-, Mittel- und Personaldimension auf die Umsetzung der Inhaltsdimension ausgerichtet ist. Jene Dimensionen dienen der Umsetzung der pädagogischen Intentionen der Zielbereiche (Inhaltsdimension) und ermöglichen erst die Schaffung der Ganztagschulkultur. Alle Dimensionen müssen für sich durchdacht, konzipiert und beschrieben und dann im Zusammenhang mit und in den Gestaltungsbereichen durch die Gestaltungselemente umgesetzt werden. Im Nachfolgenden sollen unter dem Aspekt der selbstständigen Ganztagschule diese Dimensionen

Dimension	Gestaltungsbereiche	Gestaltungselemente
Steuerung	innerschulische Kooperation	Schulkonferenz, Lehrer-, Schüler-, Elternrat, Klassen-, Fachkonferenzen u.a.
	außerschulische Kooperation	Wirtschaft, Jugendhilfe, Verbände, Vereine, Kirchen u.a.
	schulische Steuerung	Schulleitung, Steuergruppe u.a.
	Verwaltung	Sekretariat, Hausmeister u.a.
	Evaluation	interne Evaluation, externe Evaluation
Raum	Lehrräume	Fach-, Klassenräume, Schülerarbeitsplätze u.a.
	Versorgungsräume	Küche, Speise-, Pausenräume, Cafeteria, Schülercafé, -firma (Kiosk) u.a.
	Erholungs- und Gesundheitsräume	Sporträume, -halle, Schwimmhalle, Sitzcken u.a.
	Sozialräume	Beratungs-, Kranken-, Clubraum u.a.
	Arbeitsräume	Werkstätten, Druckerei u.a.
	Gestaltungsräume	AG-Räume, Diskothek, Mediothek u.a.
	Lehrerarbeitsplätze	Lehrerzimmer, Vorbereitungsräume, individuelle Arbeitsplätze u.a.
	zentrale Räume	Aula, Mensa, Bibliothek u.a.
Personal	Personalbewirtschaftung	Lehrereinsatz, Unterrichtsvertretung u.a.
	Personalentwicklung	Personalführung, Personalförderung, Fort- und Weiterbildung u.a.
Mittel	Mittel des Schulträgers	Kostenarten u.a.
	Projektmittel	Mittel des Bundes, des Landes, von Stiftungen u.a.
	Sponsoring und Spenden	Betriebe, Kreditinstitute, Kassen u.a.
Zeit	Flexibilisierung	Stunden- und Fächerverteilung in der Woche, epochaler Unterricht
	Rhythmisierung	Blockzeiten, Unterricht und Verbindung mit Projekten u.a.

Tab. 1: Dimensionen – Gestaltungsbereiche – Gestaltungselemente

anhand von Forschungsergebnissen der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“ (FoSE) näher betrachtet werden.

Die Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“ (FoSE) der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald realisiert von Oktober 2004 bis Mai 2010 die wissenschaftliche Begleitung „Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung des Organisationsaspekts ‚Mehr Selbstständigkeit für Schulen‘“. Grundlage für dieses Forschungsvorhaben stellt die gegenwärtige Schul-

Dimension	Zielbereiche	Gestaltungselemente
Inhalt	individuelle Förderung	fachbezogene Förderung, Trainings in Lernmethoden, Arbeitstechniken, fachbezogene Aufgabenstunden, differenzierte Hausaufgabenstellung u.a.
	Unterrichtsgestaltung	differenzierte Lernarrangements, neue Unterrichtsmethoden, themenbezogene Projekte u.a.
	außerunterrichtliche Lerngelegenheiten	fachbezogene Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Kurse u.a.
	gebundene und ungebundene Freizeit	interessenbezogene Arbeitsgemeinschaften, offene Angebote, Spiel, Sport, Bewegung, selbstgesteuerte Zeitplanung u.a.
	Schulleben und soziales Lernen	Schulprojekte, Gruppenarbeiten (-erfahrungen), Feste, Traditionen u.a.
	Partizipation	Schülervertretungen, Medienarbeit u.a.
	gesunde Lebensweise	Gestaltung der Versorgungsräume, Tageseinteilung u.a.
	Öffnung der Schule	Nutzung von Lernanlässen der Schulumwelt, Ausstellungen, Theater, Galerien, Kooperationen mit Betrieben, Einrichtungen, Institutionen/ Organisationen und Personen, außerschulische Partner in der Schule u.a.

Tab. 2: *Dimensionen – Zielbereiche – Gestaltungselemente*  
(vgl. auch Holtappels 1994, S. 113ff.; Höhmann u.a. 2005, S. 15ff.)

entwicklung in Mecklenburg-Vorpommern dar, die durch die Veränderung und Entwicklung von Schule, insbesondere durch die beiden Vorhaben „Ganztagsschule“ und „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ gekennzeichnet ist.

In diesem Rahmen untersucht die Forschungsgruppe explizit Ganztagsschulen, die unter dem Schwerpunkt „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ arbeiten (17 Schulen) und vergleicht diese Ergebnisse mit den Untersuchungen aus der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG), d.h. Ganztagsschulen ohne mehr Selbstständigkeit. Dabei wurden bei den Lehrer- und Schülerbefragungen (Klassenstufen 5, 7 und 9) die Erhebungsinstrumente von StEG hinsichtlich landesspezifischer Aspekte erweitert. Dennoch ist ein Vergleich von FoSE- mit StEG-Daten möglich. Die Schulleiterbefragungen führt FoSE in einem Intervall von je ca. zwei Jahren durch (Längsschnittstudie), bei der nicht nur Schulleiter der Ganztagsschulen mit mehr Selbstständigkeit, sondern auch Schulleiter von Ganztagsschulen ohne mehr Selbstständigkeit befragt werden. Dieses ermöglicht einen landesspezifischen Vergleich beider Populationen. Die Untersuchungspopulation der ersten beiden Erhebungswellen verteilt sich wie folgt (Tab. 3).

Für die Teilnahme am Modellprojekt „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ waren folgende Entscheidungskriterien von Bedeutung:



Untersuchungspopulation	2005	2007	Gesamt
Schulleiterpopulation	100	79	179
Lehrerpopulation	953	833	1786
Schülerpopulation	3858	3086	6944

Tab. 3: Untersuchungspopulation der öffentlichen Ganztagschulen

- Entscheidung der Schule für die Teilnahme, die eine Zustimmung von zwei Dritteln des Lehrerkollegiums voraussetzte,
- Bereitschaft und Verpflichtung zur Umsetzung des Konzeptes zum Modellprojekt „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“,
- Bewerbung der Schule und Auswahl durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern.

Für die Teilnahme am Modellprojekt waren 20 Schulen vorgesehen – unabhängig davon, ob diese zum Zeitpunkt der Antragstellung Ganztagschule waren oder nicht. Für die Teilnahme bewarben sich insgesamt 20 Schulen – 17 Schulen (Regionale Schulen, Gesamtschulen, Gymnasien) waren bereits Ganztagschulen. Die weiteren drei Schulen sind zwei Grundschulen und eine Förderschule. Diese drei Schulen wurden aufgrund ihrer Spezifik nicht in die Gesamtauswertung der Erhebungen einbezogen. Hierbei handelt es sich um eine Totalerhebung (vgl. Prüß u.a. 2007, S. 80ff.).

Der Vergleich der beiden Untersuchungspopulationen von FoSE und StEG lässt Aussagen darüber zu, inwiefern durch mehr Selbstständigkeit bestimmte Bereiche besonders gefördert werden können. Diese umfangreichen Vergleiche erlauben dann in der Auswertung auch die Ableitung von Konsequenzen für die Leitung und Gestaltung von Ganztagschulen.

## 2. Die selbstständige Ganztagschule als neue Schulkultur

### 2.1 Steuerungsdimension<sup>5</sup>

Steuerung von Schule meinte bisher oft nur die Betrachtung der Einzelschule als Objekt mit geringen eigenen Entscheidungsbefugnissen, das vorwiegend durch das Land – im Rahmen der pädagogischen Angelegenheiten (innere Schulangelegenheiten) – und durch die Schulträger – im Rahmen der Verantwortung für die Ausstattung der Schulen (äußere Schulangelegenheiten) – bestimmt und auch geleitet wurde. In diesem Sinne ist Schule

5 In diesem Abschnitt werden nur theoretische Überlegungen vorgestellt, da die Steuerungsdimension eine übergeordnete bezüglich der weiteren Dimensionen ist. Daher wäre hier eine Darstellung einzelner Ergebnisse zu einseitig und würde den Umfang eines Artikels übersteigen.



<b>Ebene</b>	<b>Zuständigkeit</b>
Bund	Kulturföderalismus: Mindeststandards und Bildungsstandards gesetzliche Entscheidung bzw. Rahmenvorgabe über die Besoldungshöhe von Lehrkräften Anforderungen an Absolventen Beschlüsse der KMK
Land	innere Schulangelegenheit: Steuerung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit (Erziehungsziele, Lehrpläne, Anforderungen an Schulabschlüsse, Ausbildung und Prüfung der Lehrkräfte) Auswahl, Einstellung und Zuweisung der Lehrkräfte an die Einzelschule Festlegung der Pflichtstundendeputate von Lehrkräften Bezahlung der Dienstbezüge der Beamten und Vergütung der Angestellten Festlegung der Stundentafel für die einzelnen Schulformen Fach-, Rechts- und Dienstaufsicht
Gemeinde	äußere Schulangelegenheit: Einrichtung, Unterhaltung und Ausstattung von Schulgebäuden Deckung des Sachbedarfs Aufwendungen der Schulen für ihre Organisation und Verwaltung Finanzierung des nicht-lehrenden Personals Schülerbeförderung kameralistische Haushaltsführung
Schule	Arbeitsteilung und Koordinierung der Einzelaufgaben sowie Organisation des Schullebens: Erteilung des Unterrichts Festlegung des jeweiligen Stundenplanes

Tab. 4: *Steuerungszuständigkeiten (vgl. auch Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 9ff.)*

die ausführende Organisation. Die traditionellen Steuerungszuständigkeiten finden dabei auf verschiedenen Ebenen statt (Tab. 4).

Seit etwa 20 Jahren – und damit nicht allein durch die PISA-Ergebnisse hervorgerufen – wird in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt die Diskussion um einen Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung geführt. Deutlich wird dieser Entwicklungsprozess in der Umsetzung verschiedener Modellprojekte zur Selbstständigkeit von Schulen in den einzelnen Bundesländern (z.B. Hessen, Nordrhein-Westfalen, Bayern, Berlin, Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern). Hintergrund ist u.a. die Erkenntnis, dass Partizipation bzw. Mitbestimmung aller am Schulprozess Beteiligten eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung von Schul- und Unterrichtsqualität darstellt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973; Bildungskommission NRW 1995). Die Einzelschule soll dabei nicht mehr nur eine von außen gesteuerte Instanz mit wenig Gestaltungsspielraum sein, sondern ein verändertes Ressourcenmanagement umsetzen, das auch aus den neuen Steuerungsmodellen der öffentlichen Verwaltung resultiert, um effektiver und effizienter agieren zu können. Die Kritik bzw. Befürchtung hierbei, dass nämlich ein Mehr an Selbstständigkeit für die Einzelschule Ressourceneinsparungen im öffentlichen Haus-

halt zur Folge hat, hat sich bisher nicht bestätigt (vgl. Bastian 1993, S. 1). Bereits im Gutachten des Deutschen Bildungsrates von 1973 heißt es: „Die Selbstständigkeit der einzelnen Bildungsinstitutionen findet in Bereichen eigener Verantwortung, in der Leitungs- und Organisationszuständigkeit sowie in der Beteiligung an Bildungsplanung und Curriculum-Revision Ausdruck. [...] Zur Erfüllung dieser Aufgaben benötigen die Bildungsinstitutionen eigene Finanzmittel und eine eigene Personalreserve sowie einen gewissen Dispositionsspielraum in Personal- und Finanzangelegenheiten.“ (Becker 1993, S. 214) Dies bedeutet, dass Entscheidungen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsorganisation „notwendigerweise Entscheidungen über den Einsatz und die Verwendung von Ressourcen“ (Timmermann 1995, S. 52) bedingen. Dabei betont Timmermann: „Eine extensive pädagogische Handlungsautonomie bleibt ohne eine entsprechende ökonomische Handlungsautonomie Fiktion bzw. Illusion“ (ebd.). Banner (1995) benennt zudem das kritisch zu betrachtende Hierarchiegefüge, in dem sich Schule befindet: „Die Schulen haben es mit zwei Herren zu tun. Der eine Herr ist der Staat, der andere die Kommunalverwaltung. Herr der Schule sollte aber die Gesellschaft sein, nicht eine Verwaltung“ (ebd., S. 30). Es gilt also, der Übersteuerung von Schule entgegenzuwirken.

Welche innerschulischen Steuerungsgremien in welcher Weise und in welchem Umfang am Entwicklungsprozess der Schule beteiligt sind bzw. sein sollen (z.B. Steuergruppen für Qualitätsmanagement, Steuergruppen für Ganztagschule u.a.), wird unter der Gesamtleitung des Schulleiters abgestimmt, in den verschiedenen Bereichen vorangetrieben und an ihn rückgebunden. Im Rahmen der Schule als eigenständiger Institution trägt der Schulleiter die Gesamtverantwortung und soll keine Rezentrierungsstrategie, vor der Stolz und Arnoldt warnen (vgl. 2007, S. 224f.), verfolgen, aber es müssen, wenn ein regionales Netzwerk von Bildung, Erziehung und Betreuung besteht, die gemeinsam erarbeiteten Positionen in der Einrichtung institutionsadäquat umgesetzt werden. Der Aufbau funktionierender und verlässlicher Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sollte das Ziel der gesamten Steuerungsdimension sein. Dieser veränderte Steuerungsgedanke im Rahmen der Ganztagschulentwicklung und einem Mehr an Selbstständigkeit für Schulen, und die damit verbundenen veränderten Handlungsoptionen und -erfordernisse des Schulleiters müssen auch dazu führen, dass beispielsweise über die gegenwärtige Höhe seines Lehrdeputats nachgedacht und eine neue Aufgabenbeschreibung erforderlich wird (vgl. Prüß u.a. 2007, S. 270ff.). Besondere Aufgaben ergeben sich für ihn aus der selbstständigen Mittelbewirtschaftung und dem veränderten Personalmanagement (vgl. ebd. S. 351ff.).

## 2.2 Personaldimension

Die Qualifizierung des Schulpersonals, die bessere Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule und die schulbezogene Personalbewirtschaftung sind wesentliche Aspekte des Personalmanagements an der Einzelschule. Dabei erweitert sich das Aufgabenfeld des Schulleiters. Er hat dafür Sorge zu tragen, dass eine gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung der schulischen Aufgaben entwickelt und gestärkt sowie die Identifikation aller Lehr-

kräfte mit ihrer Schule auf der Grundlage neuer Formen der Mitbestimmung im Schulleben befördert wird.

Personalentwicklung – als Kernstück des Personalmanagements und „als Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ (Mentzel 1997, S. 15) – muss also „einerseits auf die individuelle Förderung der einzelnen Lehrkraft gerichtet und andererseits auf die Organisation Schule insgesamt orientiert sein, deren Bedarf an qualifizierten und kompetenten Mitgliedern gedeckt werden muss“ (Buhren/Rolff 2006, S. 462). Personalführung und Personalförderung sind dabei wesentliche Aspekte. Da dem Schulleiter im Rahmen einer selbstständigen Ganztagschule mehr Verantwortung zukommt und viele Handlungsoptionen vor allem von ihm wahrgenommen werden, sind seine Stellung und die Akzeptanz seiner Arbeit im Lehrerkollegium von besonderer Relevanz.

Aus diesem Grunde wurden die Lehrkräfte der selbstständigen Ganztagschulen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ gebeten, ihren Schulleiter nach verschiedenen Gesichtspunkten einzuschätzen. Dabei zeigt sich, dass die Schulleitung in ihrem Handeln vorwiegend positiv eingeschätzt wurde und dass die Lehrkräfte der selbstständigen Ganztagschulen den positiven Aussagen über ihre Schulleitung öfter zustimmten als die Lehrkräfte der nicht-selbstständigen Ganztagschulen.

Im Vordergrund der Personalentwicklung der Schule steht die Interaktion zwischen Schulleiter und Lehrkraft. Dabei stellen Hospitationen bzw. Unterrichtsbesuche eine wesentliche Grundlage der Personalentwicklung dar. Während sich der Anteil häufiger Unterrichtsbesuche (1 × pro Schuljahr bzw. öfter) durch Schulleiter der selbstständigen Ganztagschulen von 2005 (50,1%) zu 2007 deutlich (62,5%) erhöht hat, hat dieser bei den nicht-selbstständigen Ganztagschulen abgenommen (2005: 31,7%; 2007: 26,4%).

Während sich bei allen Schulen Reflexionsgespräche an die Unterrichtsbesuche anschließen, sind deutliche Unterschiede hinsichtlich des Abschließens schriftlicher Zielvereinbarungen erkennbar. So nahmen Schulleiter der selbstständigen Ganztagschulen diese Möglichkeiten sowohl im Erhebungsjahr 2005 als auch 2007 häufiger wahr (2005: 46,7%; 2007: 85,7%) als Schulleiter der nicht-selbstständigen Ganztagschulen (2005: 40,3%; 2007: 46,3%). Damit hat sich dieser Anteil von 2005 zu 2007 bei den selbstständigen Ganztagschulen fast verdoppelt und ist bei den nicht-selbstständigen Ganztagschulen nur geringfügig gestiegen und entspricht trotz des Anstiegs 2007 noch nicht dem Stand der selbstständigen Ganztagschulen von 2005.

Insgesamt zeigte sich, dass Hospitationen, Mitarbeitergespräche, schriftliche Zielvereinbarungen, Beratungen im Hinblick auf die berufliche Entwicklung der einzelnen Lehrkraft sowie die Erstellung individueller Fort- und Weiterbildungspläne (sowohl für die Lehrkraft als auch für den Schulleiter selbst) wesentliche Aspekte der Personalentwicklung darstellen. Hinsichtlich der schulbezogenen Personalbewirtschaftung stehen vor allem Handlungsfelder wie die Festlegung des Stundenumfangs für die einzelne

Lehrkraft, die Realisierung der Unterrichtsvertretung, die Einstellung von Lehrkräften sowie die Änderung von Beschäftigungsverhältnissen im Vordergrund.

Durch die Übertragung der Personalkompetenz auf den jeweiligen Schulleiter sollen eine kontinuierlichere und stabilere Organisation der schulischen Arbeit erreicht, jährliche Umsetzungen, stundenweise Abordnungen und Versetzungen innerhalb des Schuljahres reduziert sowie Leistungen und Engagement der Lehrkräfte besser berücksichtigt werden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2003a). Somit hat der Schulleiter wesentlichen Einfluss auf die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung haben gezeigt, dass insbesondere ein stabiles Lehrerkollegium eine wesentliche Voraussetzung für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung an der Schule ist (vgl. Prüß u.a. 2007, S. 354ff.). Darüber hinaus hatten die selbstständigen Ganztagsschulen mehr Möglichkeiten, das Engagement der Lehrkräfte ausreichend zu würdigen und die Vergabe von Anrechnungstunden an besonders engagierte Lehrkräfte stärker als leistungsförderndes Element zu nutzen als die nicht-selbstständigen Ganztagsschulen, da die selbstständigen Ganztagsschulen einen zusätzlichen Stundenpool in Form einer halben Personalstelle zur Verfügung hatten. Damit konnten Stimuli für Lehrkräfte geschaffen werden, die wiederum die Motivation und Identifikation der Lehrer mit der Schule befördern und auch hier eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung an der Schule ermöglichen (vgl. ebd.). Solche Maßnahmen der Personalbewirtschaftung, die durch die geschaffenen Rahmenbedingungen des Modellprojektes praxis- und zeitnah umgesetzt werden konnten, geben der Einzelschule die Möglichkeit, Entscheidungen unmittelbar vor Ort problemlösungsorientiert treffen zu können. Zugleich sind diese Maßnahmen Gelingensbedingungen für die Ganztagsschulentwicklung.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass an den selbstständigen Ganztagsschulen sowohl von Schulleitern als auch von Lehrern ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Ganztagsschule und einem Mehr an Selbstständigkeit für die Einzelschule gesehen wird. So sehen über 70% der befragten Lehrkräfte der selbstständigen Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern die Einstellung von Lehrkräften durch die Schule sowie die selbstständige Veränderung von Beschäftigungsverhältnissen der Lehrkräfte durch die Schulleiter als wesentliche Bedingung zur Optimierung des Ganztagsschulbetriebs an. Des Weiteren gaben über 90 Prozent der befragten Lehrkräfte an, dass durch die Möglichkeit der Personaleinstellung und damit der schulinternen Einflussnahme auf die Auswahl der Lehrkräfte das Profil der Einzelschule besser entwickelt werden kann.

### **2.3 Mitteldimension**

Das Mittelbudget einer Schule setzt sich zusammen aus:

- a) Mitteln des Schulträgers (Zuweisung laut Haushaltsplan des Schulträgers, Elternbeiträge) sowie
- b) aus Projektfördermitteln (z.B. Bund, Land, Stiftungen).

Dieses Gesamtbudget kann in Verbindung mit einem Schulförderverein noch ergänzt werden durch

c) Drittmittel (z.B. Spenden, Schulsponsoring).

Mit der selbstständigen Mittelbewirtschaftung – insbesondere bezogen auf die Mittel des Schulträgers – erhält die Schule die Möglichkeit, praxisnahe, flexible und durch hohe Effizienz gekennzeichnete Entscheidungen mit finanziellen Auswirkungen zu treffen. Dafür ist ein einvernehmliches Handeln mit dem jeweiligen Schulträger unerlässlich. Zwar kann mit der selbstständigen Mittelbewirtschaftung in der Regel keine Erweiterung der finanziellen Möglichkeiten erreicht werden, dennoch können für besondere Aufgaben (durch Deckung in anderen Bereichen) zusätzliche Ausgaben ermöglicht und somit ein Kosten-Nutzen-Vergleich angeregt und das Kostenbewusstsein gestärkt werden.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Zusammenhang mit der selbstständigen Mittelbewirtschaftung haben gezeigt, dass

- erstens nicht alle Modellschulen im Verlauf des Modellprojektes an diesem Schwerpunkt gearbeitet haben,
- zweitens einige selbstständige Ganztagsschulen dieses Arbeitsfeld bereits vor Beginn des Modellprojektes umgesetzt haben,
- drittens die Modellschulen, die diesen Schwerpunkt umgesetzt haben, die Realisierung in unterschiedlicher Intensität wahrnahmen, d.h. es gab insgesamt unterschiedliche Möglichkeiten der Mittelbudgetierung, und
- viertens selbstständige Schulen das Arbeitsfeld Mittelbewirtschaftung zwar mit Beginn des Projektzeitraumes aufnehmen, es jedoch nicht über den gesamten Zeitraum beibehielten.

Dieses kann ganz unterschiedliche Ursachen haben, z.B. die nicht vorhandene Bereitschaft des Schulträgers. Hierbei gilt es nun, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es *jeder* Schule ermöglichen, Sachmittel selbstständig zu budgetieren und damit Chancengleichheit zu schaffen. Dafür bedarf es einer verbindlichen und vertrauensvollen Kooperation zwischen dem Kultusministerium und den jeweiligen Schulträgern der Einzelschule, um einen tatsächlichen Handlungsspielraum für *jede* Schule auch auf gesetzlicher Grundlage zu schaffen und somit „Entscheidungen mit finanziellen Auswirkungen zu treffen, die praxisnah, flexibel und von hoher Effizienz sind“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2007, S. 23). Dabei können die Inhalte einer selbstständigen Mittelbewirtschaftung an der Einzelschule nicht nur über das Schulgesetz (z.B. §§ 52, 98 und 112 SchulG Mecklenburg-Vorpommern) geregelt werden, sondern müssen auch beispielsweise Eingang in das kommunale Haushaltsrecht finden. Zu diesen Grundlagen – bezogen auf die Mittel des Schulträgers, d.h. die Budgetierung des jeweiligen Verwaltungs- und Vermögenshaushalts – zählen beispielsweise klare Regelungen

- über Möglichkeiten und Grenzen der Verantwortungsübertragung auf den Schulleiter bzw. die Einzelschule,

- zur Verpflichtung der Schulträger und Schulen zur Zusammenarbeit,
- über eine einheitliche Verfahrensweise der anteiligen Übertragbarkeit angesparter Mittel ins nächste Haushaltsjahr,
- zur Deckungsfähigkeit von Kostenstellen,
- zur systematischen und gezielten Qualifikation von Schulleitern im Rahmen einer selbstständigen Mittelbewirtschaftung.

Ein Resultat der wissenschaftlichen Begleitung ist, dass bezüglich der Mittelbudgetierung vor allem der Schulleiter und die Sekretärin bzw. Schulsachbearbeiterin zu Beginn der Einführung einer selbstständigen Mittelbewirtschaftung verstärkt Verwaltungsaufgaben wahrnehmen und damit einen erhöhten Arbeitsaufwand bewältigen müssen. Daher bedarf es der Klärung über die Stellung der Schulsachbearbeiterin bzw. der Sekretärin, die durch eine selbstständige Mittelbewirtschaftung weitere Aufgaben und damit auch eine veränderte Verantwortung übernimmt. Die schulische Verfügbarkeit über den Mitteleinsatz hat sich nach dem gegenwärtigen Entwicklungsstand an den selbstständigen Ganztagschulen als positiv erwiesen und eine höhere bedarfsgerechte Einsatzflexibilität ermöglicht.

Es besteht mit eindeutig definierten Gestaltungsfreiräumen im Rahmen der Mittelbewirtschaftung die Möglichkeit, finanzielle Ressourcen schulspezifisch optimal vor Ort zu nutzen und damit nicht nur die materielle Ausstattung der Schule effizienter zu gestalten, sondern auch auf lange Sicht die Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule zu stärken, vorausgesetzt, sie sind an dem innerschulischen Prozess bzw. den innerschulischen Entscheidungen – die Mittelbewirtschaftung betreffend – beteiligt.

## **2.4 Raumdimension**

Die Ganztagschule lässt sich nicht durch einzelne Maßnahmen etablieren, sie braucht eine grundsätzlich andere Herangehensweise und damit ein völlig neues Gesamtkonzept und eine neue Steuerungsstrategie (vgl. auch Appel 2005, S. 216ff., Höhmann u.a. 2007, S. 70). Für die Umsetzung dieses Konzeptes sind u.a. räumliche und materielle Ressourcen notwendig, die 2007 nach Einschätzung der befragten Schulleiter an den selbstständigen Ganztagschulen (70,6% bzw. 68,8%) positiver bewertet werden als an den nicht-selbstständigen Ganztagschulen (56,4% bzw. 55,0%). Dabei zeigt sich, dass 2007 82,4% der selbstständigen und 75,8% der nicht-selbstständigen Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern einen Antrag auf Förderung durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) gestellt hatten. Da Ganztagschulen erweiterte räumliche Rahmenbedingungen benötigen, nimmt der Grad des Aus- und Umbaus der Schulen maßgeblichen Einfluss auf die Realisierung ihres Konzeptes. Waren 2007 an 15,5% der nicht-selbstständigen Ganztagschulen die Aus- und Umbaumaßnahmen bereits abgeschlossen, so lag dieser Anteil bei den selbstständigen Ganztagschulen bereits bei 40,0%. Die Umsetzung der Aus- und Umbaumaßnahmen spiegelt sich auch in den Einschätzungen der Schulleiter zur räumlichen Situation im Schulalltag ihrer Schule wi-



der. So scheinen die für eine individuelle Förderung erforderlichen räumlichen Voraussetzungen im Vergleich zu den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen an den selbstständigen Ganztagsschulen besser gegeben zu sein und sich insgesamt positiver entwickelt zu haben. Traf 2007 für 70,6% der Schulleiter der selbstständigen Ganztagsschulen die Aussage voll bzw. eher zu, dass die vorhandenen Räumlichkeiten und die Ausstattung eine individuelle Förderung im Unterricht ermöglichen, so lag dieser Anteil damit höher als 2005 (58,8%) und zugleich deutlich höher als an den nicht-selbstständigen Ganztagschulen (45,9%).

Eine vergleichbare Einschätzung zeigt sich auch hinsichtlich der Zusatzräume, die für die individuelle Förderung als zusätzliche räumliche Ressource verwendet werden können. Das Vorhandensein ausreichender Zusatzräume trifft für mehr als die Hälfte (52,9%) der selbstständigen Ganztagsschulen voll bzw. eher zu, an den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen dagegen nur für etwa ein Drittel (32,3%). Zunehmend positiv scheint sich aus Sicht der Schulleiter auch die räumliche Situation an den selbstständigen Ganztagsschulen (2005: 35,3%; 2007: 58,9%) auf die Anwendung vielfältiger Unterrichtsformen auszuwirken, während der entsprechende Anteil der Schulleiter der nicht-selbstständigen Ganztagsschulen (2005: 41,5%; 2007: 39,0%) gesunken ist.

## 2.5 Zeitdimension

Unterricht ist und bleibt trotz eines erweiterten Handlungs- und Gestaltungsspielraumes insbesondere hinsichtlich eines veränderten Personalmanagements und einer selbstständigen Mittelbewirtschaftung das Kernstück schulischer Arbeit, dessen Weiterentwicklung und Verbesserung verpflichtende Aufgabe einer jeden Schule sein muss. Dazu gehören vor allem Aspekte

- der Unterrichtsorganisation (z.B. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Schulalltages) und der
- Unterrichtsgestaltung (z.B. individuelle Förderung durch binnendifferenzierte Maßnahmen, vielfältige Methodengestaltung, Schülerpartizipation) sowie
- der Sicherstellung der dafür notwendigen räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen.

Damit zielen alle Maßnahmen, die mit einem Mehr an Selbstständigkeit verbunden sind, auf das Erreichen einer höheren pädagogischen Qualität von Unterricht und Schule ab.

Die Schulleitererhebungen 2005 und 2007 an selbstständigen und nicht-selbstständigen Ganztagsschulen haben gezeigt, dass die Aussagen der Schulleiter zur Rhythmisierung an den selbstständigen Ganztagsschulen insgesamt positiver ausfallen als an den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen. Dieses betraf sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik und die Unterstützung von Lehrkräften, die sich für Formen der Rhythmisierung einsetzten, als auch die praktische Realisierung im Schulalltag beispielsweise durch die Aufhebung des 45-Minuten-Rhythmus.

Wie sich in den Untersuchungen gezeigt hat, haben die positive Einstellung der Lehrkräfte, ein hoher theoretischer Kenntnisstand und eine hohe Innovationsbereitschaft besonderen Einfluss auf die praktische Umsetzung der Rhythmisierung im Schulalltag. Deshalb sollte auf die Entwicklung dieser Faktoren besonderer Wert gelegt werden (vgl. auch Klieme u.a. 2007, S. 368f.). Die Schulleiter der selbstständigen Ganztagsschulen schätzen diese drei Bereiche positiver ein als die Schulleiter der nicht-selbstständigen Ganztagsschulen, und es zeigt sich, dass sich die Einschätzungen von 2005 zu 2007 insbesondere an den selbstständigen Ganztagsschulen weiter positiv entwickelt haben (vgl. Prüß u.a. 2007, S. 169ff.).

Die Maßnahmen, die durch die Ganztagsschulen im Bereich der Rhythmisierung und Flexibilisierung getroffen wurden, werden auch von den Lehrkräften positiv bewertet. So ist der Anteil der Lehrkräfte, der mit dem zeitlichen Umfang des Ganztagsschulbetriebes zufrieden bzw. sehr zufrieden ist, an den selbstständigen Ganztagsschulen von 2005 (74,3%) zu 2007 (88,2%) deutlicher angestiegen als an den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen (2005: 68,9%; 2007: 77,7%). Besonders deutlich zeigt sich dieser Unterschied bei den Lehrkräften, die mit dem zeitlichen Umfang sehr zufrieden sind, von 2005 zu 2007 in einem Anstieg von +4,6 Prozentpunkten (PP), während an den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen ein leichter Rückgang (−0,2 PP) zu verzeichnen ist.

Alle Maßnahmen für einen rhythmisierten Schulalltag – sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch in der praktischen Realisierung – sollten das Ziel haben, den Anteil der Schüler, der an möglichst allen Tagen mit Ganztagsbetrieb an Angeboten teilnimmt, zu erhöhen. Auf die Frage, wie viele der befragten Schüler der Klassenstufen 5, 7 und 9 die Ganztagsschulangebote ihrer Schule besuchen, zeigt sich, dass sowohl 2005 als auch 2007 prozentual mehr Schüler der selbstständigen Ganztagsschulen die Angebote nutzen (2005: 44,5%; 2007: 66,8%) als Schüler der nicht-selbstständigen Ganztagsschulen (2005: 40,1%; 2007: 59,1%). Bedeutsam ist hierbei aber auch, dass in beiden Teilpopulationen ein Anstieg zu verzeichnen ist. Die Ursache der Differenz der beiden Vergleichsgruppen kann u.a. darin gesehen werden, dass die selbstständigen Ganztagsschulen zu einem größeren Teil eine gebundene Ganztagsschulform realisieren und damit für mehr Schüler – vor allem innerhalb einer Jahrgangsstufe – die Teilnahme an Ganztagsschulangeboten verpflichtenden Charakter hat. Als Kernproblem zeigt sich jedoch sowohl bei selbstständigen als auch nicht-selbstständigen Ganztagsschulen die Häufigkeit der Teilnahme innerhalb der Schulwoche. So gab etwa die Hälfte der befragten Schüler der selbstständigen Ganztagsschulen, die an Ganztagsschulangeboten teilnahmen, an, dass sie diese nur an einem Tag in der Schulwoche wahrgenommen haben. Hier besteht Handlungsbedarf, auch wenn ihr Anteil von 2005 (52,9%) zu 2007 (49,0%) gesunken ist.

## **2.6 Inhaltsdimension**

In Mecklenburg-Vorpommern haben sich die am Modellprojekt „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ teilnehmenden Ganztagsschulen eine verbesserte Unterrichtsqualität und



damit eine „nachhaltige Qualitätsverbesserung der schulischen Arbeit“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2003a, S. 3) als Aufgabe gestellt. Dazu ist neben einer veränderten Unterrichtsorganisation insbesondere eine veränderte Unterrichtsgestaltung, die die individuelle Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten ebenso wie von leistungsstarken Schülern gewährleistet, notwendig. Nach Einschätzung der Schulleiter spielt die Berücksichtigung schulinterner Richtlinien für die individuelle Förderung von Schülern in den Ganztagschulkonzepten eine unverändert große Rolle. Dabei zeigt sich, dass in fast allen befragten Ganztagschulen dieser Bereich Berücksichtigung findet, wobei unterschiedliche Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Förderbereiche erkennbar sind. Während der Anteil der selbstständigen Ganztagschulen, der die Förderung leistungsschwächerer Schüler umfassend berücksichtigt, von 2005 (52,9%) zu 2007 (47,1%) leicht zurückgegangen ist, ist im selben Zeitraum ein deutlicher Anstieg der umfassenden Berücksichtigung bei der Förderung leistungsstärkerer und besonders begabter Schüler von 35,3% auf 52,9% zu verzeichnen. Die Bedeutung der individuellen Förderung zeigt sich auch darin, dass die begabungsgerechte Förderung aller Schüler 2005 für etwa die Hälfte (52,9%), 2007 aber bereits für fast zwei Drittel (64,7%) der selbstständigen Ganztagschulen ein wesentliches Ziel der Schule ist, während sich diese Zustimmung an den nicht-selbstständigen Ganztagschulen nur geringfügig (+2,6 PP) erhöht hat und damit deutlich (–28,0 PP) unter der der selbstständigen Ganztagschulen liegt.

Das Angebot an Maßnahmen zur individuellen Förderung hat sich nach Ansicht der Schulleiter an den selbstständigen Ganztagschulen von 2005 (76,4%) zu 2007 (82,4%) erhöht und wird damit deutlich positiver bewertet als an den nicht-selbstständigen Ganztagschulen (64,5%). Wesentliche Unterschiede zeigen sich auch in der Erprobung methodischer und fachlicher Innovationen im Sinne eines integrativen Unterrichts. Trifft dieses für 88,2% der befragten Schulleiter der selbstständigen Ganztagschulen voll bzw. eher zu, so liegt dieser Anteil bei den nicht-selbstständigen Ganztagschulen bei 67,7% und damit gegenüber 2005 um 3,9 PP niedriger.

Die Durchführung von Fördermaßnahmen wurde insgesamt bei allen Lehrkräften zunehmend im Team gestaltet. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Lehrkräfte, der bislang gar nicht im Team gearbeitet hat, sowohl an nicht-selbstständigen (–9,3 PP) als auch selbstständigen (–12,9 PP) Ganztagschulen von 2005 zu 2007 gesunken ist, sich die Zusammenarbeit im Team zunehmend in kleineren Zeitintervallen (monatlich, wöchentlich/täglich) gestaltet und insbesondere an den selbstständigen Ganztagschulen eine deutliche Zunahme der wöchentlichen/täglichen Zusammenarbeit zu verzeichnen ist. Die häufigere Zusammenarbeit im Team scheint sich an den selbstständigen Ganztagschulen positiv auf den Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften sowie auf die Entwicklung von Fördermaßnahmen auszuwirken. So stimmen mehr als zwei Drittel (68,2%) der Lehrkräfte der selbstständigen und 62,1% der Lehrkräfte der nicht-selbstständigen Ganztagschulen der Aussage eher bzw. voll zu, dass sie sich über die im Unterricht und in den Angeboten festgestellten Begabungen und Lernprobleme intensiv austauschen. Auch die Entwicklung von Fördermaßnahmen im Team findet nach Einschätzung der Lehrkräfte an den selbstständigen Ganztagschulen stärker statt – liegt der

Anteil dieser Lehrkräfte, der dem eher bzw. voll zustimmt, bei 41,2%, so trifft dieses für 35,0% der Lehrkräfte an den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen zu (vgl. Prüß u.a. 2007, S. 238ff.).

Um im Bereich der Förderung leistungsstärkerer und besonders begabter Schüler die erforderliche Qualifikation der Lehrkräfte zu gewährleisten, wurden entsprechende Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen organisiert. Diese erhielten von den Leitungskräften eine hohe Wertschätzung (Anstieg von 2005 zu 2007 um 11,8%). Somit wird auch der Besitz von fachspezifischen Kenntnissen der Lehrkräfte zur differenzierten Förderung der Schüler 2007 (88,3%) wesentlich höher eingeschätzt als 2005 (58,8%). Die Einschätzungen zu den Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie zum Kenntnisstand der Lehrkräfte decken sich mit der Aussage, dass schulinterne Richtlinien zur Förderung leistungsstärkerer und besonders begabter Schüler an den selbstständigen Ganztagsschulen 2007 wesentlich umfassender berücksichtigt werden als 2005 und insgesamt auch stärker als an den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen. Hier kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die umfassendere Berücksichtigung des Schwerpunktes im Ganztagsschulkonzept ihre praktische Umsetzung im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen findet und langfristig einen höheren fachspezifischen Kenntnisstand bei den Lehrkräften bewirken kann.

### **3. Interdependenz von Ganztagsschule und mehr Selbstständigkeit – Konsequenzen**

Mehr Selbstständigkeit für Schulen hat keinen Selbstzweck. Sie darf nicht primär auf verwaltungsreformerische Lösungen ausgerichtet sein, sie ist vielmehr die erweiterte Verantwortungsübertragung auf die Schule zur Gewährung größerer Entscheidungs- und Handlungsspielräume für diese mit dem Hauptzweck der Verbesserung schulischer Arbeit und damit der Bildungs- und Erziehungsqualität. Unsere Untersuchungen zeigen, dass die Erhöhung der Selbstständigkeit von Schulen kein administrativer Akt, sondern eine mögliche Maßnahme ist, pädagogische Prozesse effektiver und effizienter zu gestalten. Zur Forcierung von Bildung und Erziehung wurde nach Bekanntgabe der ersten PISA-Ergebnisse 2001 und der öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskussion um die Wirksamkeit von Schule der Blick auf zwei Aspekte gerichtet: die gantztägige Bildung und die politisch-administrative Steuerung des Bildungssystems. Für die Schule bedeutet dieses die Frage nach mehr Selbstständigkeit und jenes die Frage nach der Gestaltung der Ganztagsschule. Zwischen beiden besteht ein enger Zusammenhang. Dementsprechend wäre ein anzustrebendes Ziel die selbstständige(re) Ganztagsschule. Die bisherigen Ergebnisse der Erhebungen bei Schulleitern und Lehrkräften zeigen, dass durch mehr Selbstständigkeit die Zeitdimension besser realisiert, die individuelle Förderung der Schüler angemessener gesteuert, ein gezielter Mitteleinsatz umgesetzt und auch in der Personaldimension die Auswahl des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals zweckmäßiger erfolgen und der Personaleinsatz differenzierter gestaltet werden kann als an den nicht-selbstständigen Ganztagsschulen. Damit einher geht die Entwick-

lung der Implementierung der Ganztagschule von der offenen Ganztagschule zu den gebundenen Formen mit neuen Chancen der Rhythmisierung und Flexibilisierung von Unterricht, der Erweiterung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, der Unterrichtsgestaltung etc. Diese Vielfalt, so zeigen unsere Untersuchungen, lässt sich an der jeweiligen Schule nur mit einem hohen Grad an Verantwortungsübernahme durch die Beteiligten und die Selbstbestimmung bei der Realisierung gewählter Aufgaben motiviert und erfolgsorientiert umsetzen.

Die Entwicklung der Ganztagschule gewinnt durch mehr Selbstständigkeit an Schubkraft. Einerseits erfordert die qualifizierte Ganztagschule eine selbstständige schulbezogene Steuerung, andererseits führt die Erhöhung der Eigenverantwortung für die Schulentwicklung zur Entwicklung einer neuen Schulkultur, zu differenzierten Angeboten und zu einer Vielfalt von Möglichkeiten der individuellen Förderung – eben zu einer qualifizierten Ganztagschule. Mehr Selbstständigkeit bedeutet den Verweis von mehr Entscheidungskompetenz an den Einzelnen und dabei gleichzeitig mehr ganzheitliche Verantwortung für jeden. Diese bezieht sich auf mehrere Ebenen: der Schulleiter entwickelt eigenverantwortlich eine professionelle Leitung, die Lehrer entfalten eine teamorientierte Arbeitsweise mit erweiterter Selbststeuerung und die Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für die Organisation und Gestaltung der eigenen Lernprozesse. Selbstständigkeit richtet sich also nicht auf die Erweiterung formaler Freiräume, sondern auf diverse Prozesse der umfassenden Schulentwicklung, die vom Schulleiter und der Lenkungs- oder Steuergruppe gesteuert werden.

Die Umsetzung von mehr Selbstständigkeit an Ganztagschulen ist in starkem Maße von der Bereitschaft des jeweiligen Schulleiters abhängig, da er nicht nur weitere Rechte erhält, sondern auch zusätzliche Pflichten (z.B. Rechenschaftslegung) übernehmen muss. Für diese Verantwortungsübernahme ist die Teilnahme an einer systematischen und gezielten Qualifizierung bzw. Fort- und Weiterbildung unerlässlich, die sowohl vor Beginn seiner Tätigkeit als Schulleiter absolviert als auch während seiner Leitungstätigkeit fortgeführt werden sollte. Die Übertragung von Verantwortung an die selbstständige Ganztagschule bedeutet nicht nur ein verändertes Aufgabenprofil für den Schulleiter, sondern auch eine veränderte – eine verstärkte – Verantwortungswahrnehmung der Lehrkräfte bei der Gestaltung der Schule und somit eine veränderte – nicht mehr „traditionelle“ – Arbeitsweise, da verstärkt die Umsetzung und zeitliche Abstimmung von

- Teamarbeit (z.B. Jahrgangsstufenteams, Steuergruppen),
- individueller Verantwortungsübernahme für Teilbereiche und
- kollegial abgestimmten Vereinbarungen

erforderlich werden (vgl. Prütz u.a. 2007, S. 376ff.).

Dabei müssen alle Lehrkräfte zu Akteuren der Veränderung der eigenen Schule entwickelt werden, da nur so eine aktive Einbeziehung möglichst aller Lehrkräfte in den Entwicklungsprozess der eigenen Schule ermöglicht wird. Das veränderte Aufgabenprofil der Lehrkräfte sollte in schriftlichen Zielvereinbarungen zwischen Schulleiter und Lehrkräften festgehalten und regelmäßig überprüft werden. Der Unterricht steht dabei

nach wie vor im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Neben schriftlichen Zielvereinbarungen sollten weitere Maßnahmen der Personalentwicklung kontinuierlich an der Schule umgesetzt werden, um die Motivation und Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule zu erhöhen und somit ein immer besseres Arbeits- und Schulklima an der Schule schaffen zu können. Die für das Erreichen einer höheren pädagogischen Qualität von Schule und Unterricht erforderlichen Rahmenbedingungen können durch die Schule nicht allein sichergestellt werden. Eine selbstständige Ganztagsschule muss daher auch bereit sein, verbindliche Kooperationen mit außerschulischen Partnern einzugehen, um die regionalen Ressourcen für den eigenen Schulentwicklungsprozess zu nutzen, sei es beispielsweise für die Gestaltung von Unterricht, für berufsvorbereitende Maßnahmen oder für die Entwicklung und Gestaltung von Ganztagsangeboten. Die Nutzung solcher verbindlichen Kooperationen ist dabei nicht nur von der Bereitschaft der Schule, sondern auch von der Bereitschaft der außerschulischen Partner (z.B. der Wirtschaft) abhängig. Bei der Verbesserung solcher Beziehungen braucht der Schulleiter Unterstützung (vgl. ebd., S. 379). Auf Landesebene muss das Ziel daher auch die Entwicklung enger(er) Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und die Erarbeitung verbindlicher Absprachen zu anderen Ministerien (z.B. Innen-, Sozialministerium) sowie die Bildung von staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften sein (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2008, S. 24), da nur im gemeinsamen Zusammenwirken dieser die Grundlagen für die Umsetzung eines höheren Grades an Selbstständigkeit der Schulen geschaffen werden können. Zu diesen Grundlagen gehört auch die Frage der Rechtsfähigkeit der Schulen. Die Entwicklung verbindlicher Strukturen zwischen den Ministerien ermöglicht auch eine Abstimmung und effizientere Koordinierung bei der Schaffung von Maßnahmen zur Aktivierung von Partnerschaften mit und Unterstützungssystemen von Schulen. Das Land trägt ferner die Verantwortung für die Entwicklung und Sicherstellung einheitlicher und für alle Schulen gleichermaßen verbindlich geltender Maßnahmen im Bereich des Personalmanagements und der Mittelbewirtschaftung in Kooperation aller daran Beteiligten. Dieses erfordert das Definieren konkreter Gestaltungsfreiräume ebenso wie das Festlegen von Verantwortlichkeiten der Schulämter, Schulträger und Schulen.

Um durch mehr Selbstständigkeit die einzelne Schule zu stärken und optimal handlungsfähig zu machen, ist die Zusammenarbeit im kommunalen und regionalen Kontext unerlässlich, aber auch die Bestimmung ihrer Rolle in der Kommune bzw. in der Region. Systematische und professionelle Steuerung von Bildungsprozessen durch kommunale Schullandschaften und regionale Bildungslandschaften (vgl. ebd., S. 19) wird deshalb immer bedeutsamer.

Da die Schulentwicklung Aufgabe der einzelnen Bundesländer ist und der Kultur- und Bildungshoheit dieser unterliegt, bedürfen Bildung, Erziehung und Betreuung einer gesamtdeutschen Betrachtung und Beförderung – wegen der Kompatibilität von Abschlüssen in Europa einerseits und der Vergleichbarkeit der erreichten Ergebnisse in den einzelnen Bundesländern andererseits. Deshalb ist die Entwicklung von Bildungsstandards in allen Bereichen bei gleichzeitiger Erhöhung der Eigenverantwortung in der einzelnen Schule genauso bedeutsam wie die sich parallel dazu entwickelnde regelmäßige

externe Evaluation und die daraus abzuleitende differenzierte Ressourcenzuweisung und Unterstützung für die Einzelschule. Dadurch können disproportionale und ungerechtfertigte Entwicklungen vermieden, das öffentliche Schulwesen gestärkt und bundesweit Qualitätsstandards realisiert, Ungleichheiten im Bildungswesen abgewendet bzw. verhindert und ein sozial gerechtes Schulwesen gesichert werden. Es wäre daher weiter zu verfolgen, welche Bereiche in der Ganztagschule besser entwickelt werden könnten, wenn der Grad an Selbstständigkeit in diesen erhöht würde. Andererseits ist auch zu verfolgen, in welchem Maße in den selbstständigen Ganztagschulen besondere Wirkungen in welchen Bereichen auftreten, um so Einflussfaktoren zu ermitteln, die in besonderer Weise die Entwicklung der Ganztagschule befördern. Unerlässlich wird es aber sein, in beiden Varianten zu ermitteln, inwieweit der Kompetenzzuwachs der Schüler erfolgt und wodurch dieser bedingt ist. Sicherlich wird die dritte Erhebung 2009 durch die Längsschnittbetrachtung weitere Erkenntnisse zur Bedeutung von mehr Selbstständigkeit von Ganztagschulen liefern.

### **Literatur**

- Appel, S. (unter Mitarbeit von G. Rutz) (2005): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Amberg, H. (1995): Autonomie der Schule und staatliche Schulaufsicht. In: Schulverwaltung. Ausgabe Bayern 18, H. 2, S. 53–55.
- Avenarius, H. (2001): Rechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstverwaltung. In: Pantel, G. (Hrsg.): Neue Praxis der Schulleitung. Loseblattsammlung. Beitrag A 4.3. Berlin: Raabe, S. 1–18.
- Banner, G. (1995): Neue Steuerungsmodelle in öffentlichen Verwaltungen. In: Kommission „Zukunft der GEW“ (Hrsg.): Arbeitgeber Staat – Bildung als öffentliche Dienstleistung. Frankfurt: Bertelsmann Stiftung, S. 31–50.
- Bastian, J. (1993): Schulautonomie. In: Pädagogik 45, H. 11, S. 1.
- Becker, H. (1954/1993): Die verwaltete Schule. Neuabdruck. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 41, H. 2, S. 130–147.
- Bellenberg, G./Böttcher, W./Klemm, K. (2001): Stärkung der Einzelschule – Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied: Luchterhand.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.
- Buhren, C./Rolff, H.-G. (2006): Personalmanagement. Ein Gesamtkonzept. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 450–544.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 2/1993, S. 213–214.
- Hömann, K./Holtappels, H./Kamski, I./Schnetzer, T. (2005): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag.
- Hömann, K./Grewe, M./Striethold, R. (2007): Gründung und Ausstattung. In: Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 70–76.
- Holtappels, H. (1994): Ganztagschule und Schulöffnung: Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Juventa.

- Holtappels, H. (2005): Ganztagsschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhmann, K./Holtappels, H./Kamski, I./Schnetzler, T. (Hrsg.) (2005): *Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS-Verlag, S. 7–44.
- Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H. (2008): Ganztagsschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 111–135.
- Klieme, E./Holtappels, H./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): *Ganztagsschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven*. In: Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 354–381.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006*, ([http://www.kmk.org/statistik/GTS\\_2006.pdf](http://www.kmk.org/statistik/GTS_2006.pdf); Abrufdatum: 24.11.08).
- Lange, H. (1995): Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, H. 1, S. 21–37.
- Lenuck, J. (2004): Schule in erweiterter Selbstständigkeit – Die Schule der Zukunft zwischen erweiterter Selbstständigkeit und staatlicher Aufsicht. In: *Schulleitung* 74, November 2004 Mecklenburg-Vorpommern, B 2.8., S. 1–18.
- Mentzel, W. (1997): *Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden*. Freiburg: Haufe.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2003a): *Projektbeschreibung zum Modellvorhaben „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ in Mecklenburg-Vorpommern*. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2003b): *Pädagogisches Konzept zur Entwicklung von Ganztagsschulen*. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2007): *Auf dem Weg zur Selbstständigen Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Konzept für die allgemein bildenden Schulen*. Schwerin.
- Pieroth, B. (1994): Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule in freiheitlichen Verfassungsstaat. In: *Deutsches Verwaltungsblatt* 109, H. 17, S. 949–961.
- Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.) (2008): *Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Prüß, F./Kortas, S./Richter, A./Schöpa, M. (2005): *Untersuchungen zur Ausgangssituation der Ganztagsschulen und selbstständigen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Unveröffentlichter Forschungsbericht*. Greifswald.
- Prüß, F./Henze, M./Kortas, S./Schöpa, M. (2007): *Die selbstständigere Ganztagsschule. Wissenschaftliche Begleitung zur „Entwicklung von Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung des Organisationsaspektes „Mehr Selbstständigkeit für Schulen““*. Unveröffentlicht. Greifswald.
- Prüß, F. (2008): *Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse*. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 33–58.
- Stolz, H.-J./Arnoldt, B. (2007): *Ansätze zur empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule*. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Rich-



ter, A. (Hrsg.): *Ganztagsschule als Forschungsfeld*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–235.

Tillmann, K.-J. (2008): Mehr Selbstständigkeit der Einzelschule – Bedingung oder Ergebnis der Ganztagsschulentwicklung? In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 251–259.

Timmermann, D. (1995): Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, H. 1, S. 49–60.a

**Anschrift der Autoren:**

Prof. Dr. paed. habil. Franz Prüß/M.A. Susanne Kortas/Dipl.-Lehrer Matthias Schöpa,  
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Institut für Bildungswissenschaften,  
Franz-Mehring-Str. 47, 17487 Greifswald.

*Bettina Arnoldt*

## Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen

Individuelle Förderung rückt derzeit immer stärker ins Blickfeld, wenn es um Qualität schulischer Lernprozesse geht. Aufgerüttelt durch das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der PISA-Studie wurde der Schluss gezogen, dass Schülerinnen und Schüler frühzeitig individuell gefördert werden müssen, damit die soziale Herkunft nicht länger wesentlicher Faktor für Bildungserfolg bleibt (vgl. BMBF 2003). Auch beim Ausbau der Ganztagsschulen, der durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung im Jahr 2003 in Gang gesetzt wurde, ist die individuelle Förderung jedes Kindes eines der Hauptziele. In Ganztagsschulen wird ein Ort gesehen, an dem dies durch den erweiterten Zeitrahmen besser gelingen kann als an herkömmlichen Halbtagschulen. So ist auch im Investitionsprogramm festgelegt, dass sich das pädagogische Konzept einer Ganztagschule unter anderem an dem Leitziel der individuellen Förderung und dem Eröffnen von Lernchancen orientieren sollte. Für die Umsetzung des Konzepts wird die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, wie zum Beispiel Begabungen, Lernhaltung, Lernumgebung im Elternhaus und Vorwissen, empfohlen (ebd.). Hier wird die Heterogenität der Schülerschaft aufgegriffen, die sich über die Lernvoraussetzungen hinaus auch durch Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, der Erstsprache, der sozialen Herkunft usw. kennzeichnet. Die Wahrnehmung der Heterogenität ist Voraussetzung für eine Bildung, die jenseits von hochgradig formalisierten und vereinheitlichten Lehrprozessen individuelle Lernvorgänge berücksichtigen möchte (vgl. Winkler 2008).

Auch Eltern erwarten sich von der Ganztagschule eine bessere Förderung ihres Kindes. Auswertungen der Studie zur offenen Ganztagschule im Primarbereich ergaben, dass jeweils rund drei Viertel der befragten Eltern in Nordrhein-Westfalen bei der Anmeldung ihres Kindes an Ganztagsangeboten eher wichtig bzw. sehr wichtig finden, dass es bei den Hausaufgaben unterstützt, stärker gefördert und selbstständiger wird (vgl. Behr u.a. 2007). Bundesweit sind es sogar knapp 90%, die sich eine bessere individuelle Förderung oder die Förderung von Selbstständigkeit erhoffen, wie die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)<sup>1</sup> zeigt (vgl. Dieckmann/Hömann/Tillmann 2008).

Gleichzeitig gibt es außer der Schule eine Reihe von Organisationen, Institutionen, Verbänden und Vereinen, die mit der Begleitung, Unterstützung, Förderung und Ausbil-

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.



derung von Kindern und Jugendlichen befasst sind und zur Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden beitragen. Viele (Ganztags)Schulen arbeiten bereits mit solchen Einrichtungen zusammen und erweitern auf diese Weise ihr Angebotsspektrum (vgl. Arnoldt 2008). Allerdings werden die Leistungen der Kooperationspartner oftmals nur reduziert als Betreuungs- oder Erziehungsfunktionen wahrgenommen. Auch kommt es vor, dass der Bildungsgehalt ihrer Angebote übersehen oder als nicht gleichwertig zur formalen Bildung betrachtet wird (vgl. Otto/Rauschenbach 2004).

Vor diesem Hintergrund wird im Weiteren die Frage bearbeitet, inwieweit Kooperationspartner und hierbei besonders die Kinder- und Jugendhilfe einen Beitrag zur individuellen Förderung an Ganztagschulen leisten. Hierfür wird zunächst der oft unterschiedlich verwendete Begriff der individuellen Förderung geklärt, anschließend der Bildungsbeitrag der Kinder- und Jugendhilfe und anderer Kooperationspartner beschrieben, um dann den mit der Fragestellung verbundenen Annahmen empirisch mit den Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen nachzugehen.

## **1. Der Begriff „Individuelle Förderung“**

Oftmals wird individuelle Förderung verkürzt auf unterrichtsbezogene Lernleistungen fokussiert. In dieser Form verstanden, zielt sie auf Maßnahmen bei Defiziten oder auch bei besonderen Begabungen. Ausgelöst durch die Abweichung von Durchschnitten werden die Differenzen über erhöhte pädagogische Aufmerksamkeit bearbeitet (vgl. Winkler 2008). In der Regel wird diese Art von Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler, die in bestimmten Unterrichtsfächern vom Klassenmittelwert abweichen, als zusätzliches Angebot nach dem Unterricht eingerichtet und zwar klassenverbandsextern und zielgruppenspezifisch. Problematisch an diesem Konzept ist die Stigmatisierungsgefahr der förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen durch die Separierung vom Klassenverband: Die soziale Sonderstellung als Fördergruppenteilnehmer wird von den Kindern und Jugendlichen als belastend erlebt (vgl. Stolz/Arnoldt 2007; Kaufmann 2007).

Im Gegensatz zum engeren Sinne von individueller Förderung, der vorwiegend auf der Orientierung an Klassendurchschnitten in Unterrichtsfächern basiert, richtet sich ein weiter gefasstes Verständnis von individueller Förderung nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Hierbei werden unterschiedliche Kompetenzbereiche einbezogen und auch emotional-affektive sowie motorische Leistungs- und Handlungsfelder mitberücksichtigt (vgl. Winkler 2008). Es wird auf eine Persönlichkeitsentfaltung in einem umfassenden Sinn gezielt, wovon der Aufbau von Lernkompetenz (nur) ein Baustein ist. Somit richtet sich individuelle Förderung – in dieser weiten Bedeutung verstanden – nicht nur an leistungsschwache oder besonders begabte Kinder, sondern auch an das Leistungsmittelfeld, also an alle Schülerinnen und Schüler.

Notwendig für eine individuelle Förderung im weiten Sinne ist ein differenziertes Angebot. Hierunter fällt Leistungsdifferenzierung genauso wie Neigungsdifferenzierung sowie Angebote für verschiedene Schülergruppen, z.B. geschlechtsspezifische Förderung oder Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund, wobei die Gruppen-

auswahl nicht defizitorientiert gestaltet werden darf (s.o.). Ebenso sind neben formalen auch non-formale und informelle Lerngelegenheiten zu berücksichtigen. Um den damit verbundenen Anforderungen gerecht werden zu können, bietet es sich für Schulen an, institutionsübergreifend zu denken, Kooperationspartner mit einzubeziehen und somit den Lebensalltag sowie Erfahrungs- und Bildungsräume der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen (vgl. Kutscher 2008). Hierzu ist es erforderlich, individuelle Förderung in ein Bildungskonzept einzufügen, welches ein umfassendes Erlebnis- und Erfahrungsfeld pädagogisch organisiert, in dem der lebensweltliche Hintergrund der Kinder aufgenommen und der gesamte Prozess biographischer Entwicklung in den Blick genommen wird (vgl. Winkler 2008).

Ganztagsschulen bieten hierfür günstigere Strukturen als Halbtagschulen, da durch die veränderte Zeitstruktur auch eine andere Rhythmisierung von Aktivitäten möglich wird, die wiederum neuere Lehr- und Lernformen begünstigt (vgl. Edelstein 2006). Gleichzeitig besteht hier eher die Chance (aber auch die Notwendigkeit) von Kooperationen zwischen unterschiedlichen Professionen, um den vielfältigen Anforderungen einer umfassenden Entwicklungsförderung gerecht zu werden.

## 2. Kinder- und Jugendhilfe und individuelle Förderung

Denkt man individuelle Förderung als Entwicklung der ganzen Persönlichkeit, die ein breites und vielfältiges Angebot für Schülerinnen und Schüler benötigt, wird das Einbeziehen von Kooperationspartnern in Ganztagsschule notwendig, da somit Kompetenzen und Methoden „ins Haus geholt“ werden, die das pädagogische Handeln der Lehrkräfte unterstützen, ergänzen und erweitern. Während die Aufgaben der Lehrkräfte in der Regel auf die (schul-)leistungsbezogene Förderung konzentriert sind, wird von Kooperationspartnern ein „Input“ in der darüber hinaus gehenden Förderung erwartet. Dies gilt vor allem für die Kinder- und Jugendhilfe, deren Erziehungs- und Bildungsauftrag gesetzlich festgelegt ist. So soll die Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII, §1 Abs. 3 – ganz im Sinne der eingangs beschriebenen Prämissen – „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (2007). Dabei ist die Kinder- und Jugendhilfe als Partner von Schulen nicht bloß als Wegbereiter für gelingende Unterrichtsabläufe zu betrachten. Diese Rolle reduziert Jugendhilfe auf die so genannte „Feuerwehrfunktion“ und verkennet ihre Potentiale als eigenständigen Bildungsort. Greift man beispielsweise die Jugendarbeit als einen häufigen Kooperationspartner von Ganztagsschule heraus, lassen sich durchaus Bildungs- und Lernprozesse im Sinne einer individuellen Förderung nachzeichnen. So resümiert Züchner (2007, S. 393), dass diese „von Erfahrungen und Kompetenzen, die man eher dem begrifflichen Rahmen einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung bzw. Selbstwirksamkeit zuordnet, bis hin zum Erwerb von Wissensbeständen und ‚klassischer‘ politischer Bildung“ reichen.

Jugendhilfe hat ihre Stärke und Erfahrung darin, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen. Die mit ihren eigenen Handlungs-

ansätzen implizierten Lernarrangements erscheinen zudem zuträglicher für individuelle Förderung als das herkömmliche schulische Setting. Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Partizipation der Kinder und Jugendlichen sowie die Anknüpfung der Angebote an den Interessen der jungen Menschen sind Merkmale einer Methode, die die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aufgreifen und konstruktiv nutzen kann. Gerade diese Merkmale und der besondere organisatorische Rahmen lassen ein großes Spektrum von Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen zu, die bestimmte Kompetenzen – wie z.B. Selbstbestimmung, Aushandeln, Entscheiden, Reflexivität – bei den Heranwachsenden fördern, welche die Ausbildung zu einer eigenverantwortlichen und flexiblen Persönlichkeit einerseits und zu einem demokratischen Staatsbürger andererseits ermöglichen (vgl. Sturzenhecker 2004). Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang allerdings stellt, ist, inwieweit diese Prinzipien unter den schulischen Rahmenbedingungen durchgehalten werden können. Da Ganztagsschulen den Nachmittag überwiegend unter halbtagschulspezifischen Strukturen organisieren, ist der Anteil an Fremdbestimmung im außerunterrichtlichen Teil noch in hohem Maße vorhanden (vgl. Kolbe 2006) und es bleibt zunächst offen, inwieweit externe Partner diese Strukturen aufbrechen können. Bedacht werden sollte an dieser Stelle auch, dass Ganztagsangebote in der Regel kostenpflichtig sind und eine Freiwilligkeit der Teilnahme im schulischen Rahmen daher mit einer Selektion einhergeht: Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Haushalten nehmen Ganztagsangebote an offenen Ganztagsschulen (also als freiwilliges Angebot) weniger in Anspruch als Kinder aus sozial besser gestellten Haushalten (vgl. Prein/Rauschenbach/Züchner 2008). Es ist vor diesem Hintergrund generell zu überlegen, wie Ganztagsangebote gestaltet und organisiert werden müssen, damit sie tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler erreichen.

### **3. Individuelle Förderung bei anderen Kooperationspartnern**

Außer der Kinder- und Jugendhilfe gibt es eine Reihe weiterer Kooperationspartner, die ebenso aus verschiedenen Gründen und mit unterschiedlichen Zielen die Zusammenarbeit mit Ganztagsschulen suchen. Auch diese gehen mit einem eigenen Bildungsverständnis und Methodenrepertoire in das System der Schule und müssen sich dort mit den gegebenen Verhältnissen arrangieren. Beispielhaft sollen an dieser Stelle Betriebe und Musikschulen dargestellt werden, da sie zu den größeren Gruppen unter den Kooperationspartnern von Ganztagsschulen gehören, die nicht der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden (vgl. Arnoldt/Quellenberg/Züchner 2007).

Ein starkes Motiv für die Zusammenarbeit von Betrieben und Schulen ist der Wandel des Arbeits- und Ausbildungsmarkts. Diesen veränderten Anforderungen versucht man, über die Erschließung neuer Erfahrungsräume für die Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Die Verbindung von schulischen und betrieblichen Lernorten soll dabei einen Rahmen bilden, der die Jugendlichen nicht nur zur Berufswahl befähigt, sondern auch umfassendere biographisch bedeutsame Kompetenzen vermittelt, wie z.B. selbstgesteuertes Lernen und Eigenverantwortung. Außer Betriebspraktika werden in Schulen fächer-

übergreifende, projektorientierte Lernformen angeboten mit dem Ziel, die Anschlussfähigkeit der Bildungsgänge zu gewährleisten, eine umfassende berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die Quote der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz finden, zu erhöhen sowie die Abbrecherquote zu senken (vgl. Hellmer 2007). Es wird als wichtig angesehen, dass bei betrieblichen Angeboten der Kooperationspartner seine eigene Funktionalität beibehält, da gerade die anders strukturierte und angeleitete Lernumgebung den individuellen Lernprozess anregt und zur Förderung beiträgt (ebd.).

Wesentliche Ziele der Musikschulen, eine Kooperation mit Ganztagsschulen einzugehen, sind eine stärkere musikalische Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie jedem Kind die Chance zu geben, ein Musikinstrument zu lernen. Hierbei sollen sowohl die individuelle Talent- und Begabungsförderung als auch der soziale Aspekt des gemeinsamen Musizierens berücksichtigt werden. „Musikalische Bildung trägt (...) zu einer insgesamt positiven Persönlichkeitsbildung bei, indem sie seelisch-emotionale Kräfte, geistig-intellektuelle Fähigkeiten und auch soziale Kompetenzen entwickelt“ (Verband deutscher Musikschulen 2001, S. 2). Die Angebote der Musikschulen verstehen sich als qualitativ hochwertige Ergänzung zum Regelunterricht. In den Rahmenvereinbarungen zwischen den Landesmusikräten bzw. Landesverbänden der Musikschulen mit den einzelnen Bundesländern werden Qualitätsmaßstäbe festgelegt, die die Kontinuität des Angebots, die Qualifikation des Personals und Qualifizierungsmaßnahmen sowie die pädagogisch konzeptionelle Verbindung des Regelunterrichts mit den Angeboten der Musikschulen betreffen (vgl. z.B. die Rahmenvereinbarung in Niedersachsen, s. Landesmusikrat Niedersachsen e.V./Landesverband niedersächsischer Musikschulen e.V./Niedersächsisches Kultusministerium 2004). Im Vergleich zu den bisher beschriebenen Kooperationspartnern sehen sich Musikschulen in ihrer pädagogischen Arbeit näher an den allgemein bildenden Schulen, da sie ähnliche Ziele und Ansätze bei der Musikerziehung verfolgen. Sie halten es dennoch für notwendig, die Unterschiede im Sinne einer Profilschärfung herauszuarbeiten, damit die schulischen und eigenen Angebote in einem sich ergänzenden Engagement um die musikalische Förderung münden (vgl. Verband deutscher Musikschulen 2001).

#### **4. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)**

Bis zu dieser Stelle kann festgehalten werden, dass individuelle Förderung ein mit dem Ganztagsschulausbau eng verknüpftes Anliegen ist, das in seiner weiter gefassten Auslegung die Einbeziehung von Kooperationspartnern sinnvoll erscheinen lässt. In diesem Zusammenhang bietet sich gerade die Kinder- und Jugendhilfe durch ihre spezifische Herangehensweise an Bildungsarbeit als Kooperationspartner an, wobei sich die Herausforderung stellt, diese Besonderheiten auch unter schulischen Rahmenbedingungen beizubehalten.

Daraus leiten sich Fragen ab, die mit den Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen beantwortet werden sollen:

- Inwieweit sehen Kooperationspartner und besonders Kinder- und Jugendhilfe individuelle Förderung als Ziel ihrer Arbeit an Ganztagschulen?
- Lassen sich anhand der Angebote der Kooperationspartner Hinweise auf ihren Beitrag zur individuellen Förderung ablesen?
- Inwieweit kann die Kinder- und Jugendhilfe ihre Prinzipien und Arbeitsweisen, die zu einer erfolgreichen individuellen Förderung beitragen, unter den Rahmenbedingungen der Ganztagschule aufrechterhalten? Gibt es hierbei Unterschiede nach der Organisationsform der Schule?

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen befragt bundesweit in einer längsschnittlich angelegten Untersuchung alle an Schule beteiligten Gruppen, u.a. auch Kooperationspartner zu ihrer Einschätzung bezüglich der Zusammenarbeit mit Ganztagschulen (vgl. Holtappels u.a. 2008). Mit den derzeit aus zwei Messzeitpunkten vorliegenden Daten ist es möglich, sich den gestellten Fragen anzunähern und den Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern aufzuklären. Dabei werden neben den Angaben der Schulleitungen vor allem zwei Perspektiven berücksichtigt: Zum einen werden die Daten der Kooperationspartner als Organisation (z.B. Jugendzentrum, Wohlfahrtsverband) herangezogen, zum anderen die Daten der einzelnen Personen (z.B. Erzieherin, Sozialpädagoge), die zusätzlich zu den Lehrkräften an den Schulen Angebote durchführen. Auf diese Weise kann die Außen- und Innensicht aufeinander bezogen und miteinander verglichen werden. Die längsschnittliche Perspektive der Daten (Entwicklungsperspektive) wird für die Bearbeitung der formulierten Fragestellung eher im Hintergrund bleiben.

#### *4.1 Individuelle Förderung als Ziel von Kooperationspartnern*

Zunächst ist zu klären, inwieweit Kooperationspartner individuelle Förderung als Ziel ihrer Arbeit an Schulen sehen und ob es Unterschiede zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und anderen Kooperationspartnern gibt. Aus den dargestellten Bildungsaktivitäten der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich ableiten, dass individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen für diese ein wichtiges Ziel darstellt, das auch in Ganztagschulen ein entscheidendes Motiv der Arbeit bleibt.

Aus einer Vielzahl von Beweggründen, die Kooperationspartner zu einer Zusammenarbeit anregen und die in StEG abgefragt werden, lassen sich vier dem Feld der individuellen Förderung zurechnen und zu einer Skala<sup>2</sup> zusammenfassen: (1) Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen, (2) Bessere Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten, (3) Bessere Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten und (4) Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler. Den Kooperationspartnern insgesamt

---

2 Welle 1: Range: 1–4, MW: 2,84, Cronbachs Alpha: .67; Welle 2: Range: 1–4, MW: 2,97, Cronbachs Alpha: .63

sind zu beiden Messzeitpunkten die Vermittlung von Kompetenzen und die Vertiefung individueller Fähigkeiten mit einem Mittelwert von jeweils über 3 („trifft eher zu“) am wichtigsten. Die Unterstützung der Eigeninitiative wird mit einem Mittelwert von 2,5 im Jahr 2005 (und 2,8 im Jahr 2007) nur bedingt als Motiv gesehen (vgl. Tab. 1, S. 70). Die Motive einer individuellen Förderung nehmen im Verlauf der zwei Jahre signifikant zu.

Es ließen sich neben den sogenannten „schülerorientierten Beweggründen“, denen auch die individuelle Förderung zuzurechnen ist, zwei weitere Themenbereiche von Zielen identifizieren: Zum einen die Skala „verbesserte Kooperationskultur“, die Variablen zur stärkeren Vernetzung im lokalen Umfeld und zum besseren Austausch zwischen Schule und außerschulischen Partnern umfasst, zum anderen die Skala „anbieterorientierte Beweggründe“, die Aussagen zur Verbesserung der eigenen Situation des Kooperationspartners bündelt, wie die Erschließung neuer Zielgruppen oder neuer Arbeitsfelder (zur Vertiefung vgl. Arnoldt 2008). Im Vergleich der verschiedenen Skalen zeigt sich, dass den Kooperationspartnern individuelle Förderung als Beweggrund zu beiden Messzeitpunkten wichtiger ist als andere Ziele, die sie mit der Zusammenarbeit mit Schulen verfolgen (vgl. Tab. 1).

Unabhängig von der Schulart und Organisationsform der Ganztagschule, mit der zusammengearbeitet wird, ist für die Wichtigkeit von individueller Förderung als Ziel der Arbeit ganz entscheidend, ob es sich bei dem Kooperationspartner um einen Träger der Kinder- und Jugendhilfe handelt oder nicht. Zu beiden Messzeitpunkten betont die Jugendhilfe über alle Variablen hinweg – mal signifikant, mal tendenziell – eher als andere Partner die individuelle Förderung. Die Gesamtskala erreicht mit Mittelwerten von je 3,1 ebenso jeweils höhere Werte als bei anderen Partnern (MW=2,8 bzw. 3,0) (vgl. Tab. 2, S. 70) – auch unter Kontrolle von Schulart und Organisationsform. Im Vergleich zu anderen Beweggründen wie „verbesserte Kooperationskultur“ oder „anbieterorientierte Beweggründe“ bleibt auch unter Berücksichtigung der verschiedenen Gruppen von Kooperationspartnern das Ergebnis bestehen, dass die individuelle Förderung vordergründiges Ziel der Zusammenarbeit mit Ganztagschulen ist.

Das Bild wird abgerundet durch die Frage nach der Schwerpunktsetzung in den Angeboten der Kooperationspartner. Hierbei wurde ermittelt, welcher der vier Aspekte Benachteiligtenförderung, Freizeit, Betreuung oder Bildung bei ihrer Arbeit im Vordergrund steht. Insgesamt haben jeweils rund 30% der Kooperationspartner den Bildungs- oder Freizeitaspekt als Schwerpunkt, wohingegen bei nur knapp 15% der Betreuungsaspekt dominiert. Die Benachteiligtenförderung wird insgesamt zwar auch nur von rund 15% genannt, allerdings dominiert dieser Aspekt mit 30% bedeutend häufiger bei der Kinder- und Jugendhilfe als bei anderen Partnern (dort rund 8%).

Gleichzeitig lässt sich zu beiden Messzeitpunkten feststellen, dass Kooperationspartner, die individuelle Förderung als starkes Motiv ihrer Arbeit hervorheben, bedeutend häufiger den Bildungsaspekt oder die Benachteiligtenförderung als Schwerpunkt in ihren Angeboten sehen.

Wenn man von der Ebene der Organisation des Kooperationspartners auf die des einzelnen Mitarbeiters wechselt, ergibt sich ein ähnlicher Befund. Auch das weitere pädä-



	2005		2007	
	MW	n	MW	n
Vermittlung von Kompetenzen, die in der Schule ansonsten zu kurz kommen***	3,05	623	3,15	436
Bessere Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten**	3,09	623	3,19	433
Bessere Förderung von Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten*	2,62	618	2,77	425
Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schüler	2,53	609	2,76	425
Skala „Individuelle Förderung“***	2,84	633	3,01	441
Skala „Verbesserte Kooperationskultur“*	2,67	610	2,77	425
Skala „Anbieterorientierte Beweggründe“	2,36	614	2,30	421
1 = trifft nicht zu    4 = trifft voll zu    * p<.05    ** p<.01    *** p = .000 (Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2005 und 2007)				

Tab. 1: *Individuelle Förderung als Motiv von Kooperationspartnern*

Mittelwerte	2005		2007	
	Jugend- hilfe (n = 138)	Andere (n = 469)	Jugend- hilfe (n = 116)	Andere (n = 281)
Vermittlung von Kompetenzen, die in der Schule ansonsten zu kurz kommen	3,30	2,97***	3,29	3,25
Bessere Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten	3,13	2,47***	3,22	3,16
Bessere Förderung von Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten	2,76	2,46**	3,10	2,61***
Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schüler	3,13	3,08	2,95	2,67*
Skala „Individuelle Förderung“	3,10	2,76***	3,14	2,95**
Skala „Verbesserte Kooperationskultur“	3,03	2,56***	2,91	2,66**
Skala „Anbieterorientierte Beweggründe“	2,30	2,38	2,31	2,32
1 = trifft nicht zu    4 = trifft voll zu    * p<.05    ** p<.01    *** p = .000 Es sind die Signifikanzen zwischen den Gruppen innerhalb eines Messzeitpunkts markiert. (Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2005 und 2007)				

Tab. 2: *Individuelle Förderung als Motiv nach Art der Kooperationspartner*

Anstellungsträger	2005			2007		
	Schule (n = 999)	Jugend- hilfe (n = 122)	Andere (n = 418)	Schule n = 1079)	Jugend- hilfe (n = 94)	Andere (n = 336)
Individuelle Förderung	3,75	3,68	3,69	3,76	3,85	3,74
Neue Formen für Unterricht und Lernen	3,36**	3,56	3,34**	3,33	3,39	3,28
Verbesserung der schulischen Leistungen	3,52**	3,33	3,49*	3,50	3,31*	3,37**
Ausrichtung auf die Interessen der Schüler/innen	3,57	3,52	3,52	3,55	3,59	3,49
Erweiterte Bildungsangebote	3,49	3,40	3,56*	3,55	3,45	3,51
1 = gar nicht wichtig    4 = sehr wichtig    * p<.05    ** p<.01 Grau unterlegte Felder sind gegenüber den Gruppen mit Sternchen signifikant (innerhalb eines Messzeitpunkts). (Quelle: StEG-Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals 2005 und 2007; Auszug aus 13 möglichen Zielvorstellungen)						

Tab. 3: Zielvorstellungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals bezüglich Förderung nach Anstellungsträger

gogisch tätige Personal (also die zusätzlich zu Lehrkräften Beschäftigten) wurde nach seinen Zielvorstellungen gefragt, wobei die Personen drei Gruppen zugeordnet werden können – je nachdem, ob es sich bei ihrem Anstellungsträger um die Schule/den Schulträger, die Kinder- und Jugendhilfe oder einen anderen Kooperationspartner handelt. Hierbei zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt, dass auch das weitere pädagogisch tätige Personal der Jugendhilfe mit einem Mittelwert von 3,7 deutlich die Zielvorstellung der individuellen Förderung verfolgt, das Personal der Schule dieses Motiv mit einem Mittelwert von 3,8 tendenziell jedoch noch stärker betont. Zum zweiten Messzeitpunkt steigt beim Jugendhilfepersonal die Wichtigkeit der individuellen Förderung, die nun von dieser Gruppe mit einem Mittelwert von 3,9 tendenziell am stärksten betont wird (vgl. Tab. 3).

Die Verbesserung der schulischen Leistungen wird mit einem Mittelwert von 3,5 erwartungsgemäß von den Fachkräften, die bei der Schule/dem Schulträger angestellt sind, signifikant wichtiger eingestuft als von den Fachkräften der Jugendhilfe, die bei diesem Aspekt einen Mittelwert von 3,3 erreichen. Aber auch das Personal, das bei anderen Anstellungsträgern beschäftigt ist, betont die Verbesserung der schulischen Leistungen als



Zielvorstellung im Jahr 2005 mit einem Mittelwert von 3,5 ebenso deutlich wie das Personal der Schule/des Schulträgers. Personal, das über Träger der Jugendhilfe in die Schule kommt, hebt statt der Verbesserung schulischer Leistungen eher neue Formen für Unterricht und Lernen stärker hervor. Dieses Ziel hat bei ihnen zu beiden Messzeitpunkten mit 3,6 bzw. 3,4 einen höheren Mittelwert als beim Personal anderer Anstellungsträger. Die Ausrichtung der Angebote an den Interessen der Schülerinnen und Schüler stellt insgesamt mit einem Mittelwert über alle Gruppen von 3,5 eine wichtige Zielvorstellung beim Personal dar, jedoch treten hier keine signifikanten Unterschiede nach Anstellungsträger auf. Man sieht hiermit, dass die Jugendhilfe zwar das Prinzip der Ausrichtung an den Interessen der Kinder und Jugendlichen klar formuliert, sich aber hierin nicht von anderen Partnern unterscheidet, die dieses Ziel ebenfalls verfolgen.

#### *4.2 Angebote der Kooperationspartner im Hinblick auf individuelle Förderung*

Wie in Kapitel 1 ausgeführt, sind ein vielfältiges und differenziertes Angebot sowie Angebote für bestimmte Schülergruppen Bausteine bei der Realisierung von individueller Förderung. Um sich der Frage zu nähern, inwieweit Kooperationspartner dazu beitragen können, gehen wir in zwei Schritte vor: Zuerst wird aus Schulleiterperspektive die Angebotsbreite und das Angebotsprofil verglichen zwischen Ganztagschulen, die mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten und solchen, die keine Kooperationen eingegangen sind. Im Anschluss wird aufgezeigt, welche Angebote weiteres pädagogisch tätiges Personal und Kooperationspartner aus eigener Einschätzung an Ganztagschulen durchführen.

Es wäre anzunehmen, dass Ganztagschulen, die bereits mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten (zunächst unabhängig davon, ob es sich dabei um die Kinder- und Jugendhilfe handelt oder nicht), ein breiteres Angebot zur Verfügung stellen, als Ganztagschulen ohne Kooperationspartner. In den StEG-Daten zeigt sich jedoch kein eindeutiges Bild, wenn man Schulen einfach danach unterscheidet, ob sie mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten oder nicht. Das kann damit zusammenhängen, dass die Anzahl der Partner und die Kooperationsintensität bei dieser einfachen Betrachtung vernachlässigt werden. Fokussiert man deshalb den Blick auf diejenigen Schulen, die ihre Anzahl von Kooperationspartnern zwischen 2005 und 2007 gesteigert haben, wird deutlich, dass diese ein signifikant breiteres Angebot haben und zwar sowohl insgesamt als auch in den Bereichen fächerübergreifende und fachbezogene Angebote sowie im Freizeitbereich. Der Aufgabenkreis Hausaufgaben/Förderung erfährt einen signifikanten Rückgang (vgl. Abb. 1).

Schulen, die nicht mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten oder deren Zahl der Partner gleich bleibt bzw. sinkt, haben demgegenüber in allen Angebotsbereichen zu beiden Messzeitpunkten eine geringere Angebotsbreite. Bei diesen Schulen nimmt ebenfalls die Breite im Bereich Hausaufgaben/Förderung ab, jedoch in höherem Maße als es bei Schulen mit einer steigenden Zahl von Kooperationspartnern der Fall ist. Bei fachbezogenen Angeboten und im Freizeitbereich können sie die Breite zwar steigern, jedoch

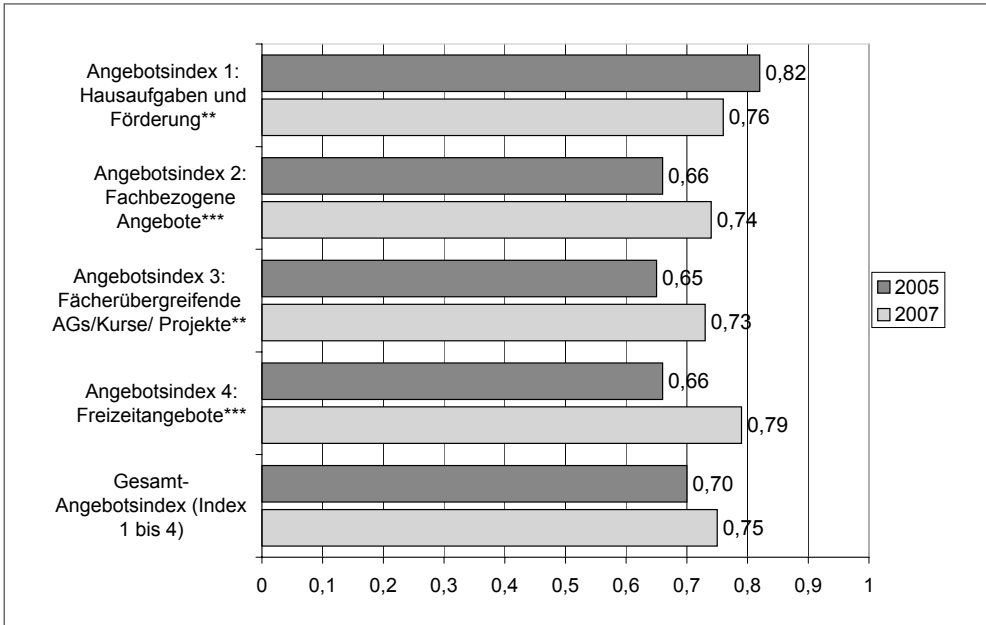


Abb. 1: Veränderung der Angebotsbreite bei Schulen mit zwischen 2005 und 2007 steigender Kooperationspartnerzahl

Der Angebotsindex beschreibt, ob eine Schule viele verschiedene Angebote bereithält oder sich auf einen Ausschnitt beschränkt. Ein hoher Index im Bereich fächerübergreifende Angebote bedeutet, dass die Schule nicht nur beispielsweise handwerkliche Angebote im Programm hat, sondern auch mehrere weitere Angebote, z.B. soziales Lernen, interkulturelles Lernen, Schülermitbestimmung.

Index von 0 bis 1: 0 = kein Angebot in einem Bereich 1 = Angebote in jeder möglichen Unterkategorie des jeweiligen Bereichs (siehe Holtappels 2008, S. 195ff.)

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

(Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005 und 2007; nur Schulen, die die Anzahl ihrer Kooperationspartner von der ersten zur zweiten Erhebungswelle steigern;  $n = 137$ )

nicht in dem Maße wie es Schulen mit einer steigenden Zahl von Kooperationspartnern bewerkstelligen.

Zusätzlich zu einer höheren Angebotsbreite könnten Schulen mit Kooperationspartnern ein anderes Angebotsprofil aufweisen, da sie im Idealfall die Kooperationen mit bestimmten Zielsetzungen eingegangen sind, wie beispielsweise die Öffnung der Schule, das Einbeziehen außerschulischer Experten, oder ein erweitertes Angebotsspektrum. Betrachtet man daher das Angebotsprofil, ergeben sich jedoch nur tendenzielle Unterschiede zwischen kooperierenden und nicht kooperierenden Ganztagschulen. Im Jahr 2005 setzen Schulen ohne Kooperationspartner verstärkt auf fachbezogene und projektspezifische Angebote – 97% bzw. 99% dieser Schulen unterbreiten Angebote dieser Art. Schulen mit Kooperationspartnern haben den Schwerpunkt hingegen auf Hausauf-

	2005		2007	
	ohne Partner (n = 100)	mit Partnern (n = 252)	ohne Partner (n = 49)	mit Partnern (n = 262)
Hausaufgabenhilfe	90,0	98,0**	98,0	95,8
Fördergruppen/-unterricht	82,0	84,9	100,0	91,6*
Fachbezogene Angebote	97,0	92,5	95,9	100,0
Fächerübergreifende AGs/Kurse	87,0	95,6	95,9	90,8
Freizeitangebote	84,8	89,3	100,0	100,0
Projektspezifische Angebote	99,0	95,6	97,8	93,3
Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005 und 2007 *: p<.05; **: p<.01; ***: p=.000; Es sind die Signifikanzen zwischen den Gruppen innerhalb eines Messzeitpunkts markiert.				

Tab. 4: *Angebote von Schulen mit oder ohne Kooperationspartner (in %)*

gabenhilfe und fächerübergreifenden Angeboten: von ihnen sind es 98% bzw. 96%, die solche Lernformen anbieten (vgl. Tab. 4). Dies schafft einerseits einen Ausgleich zu einem stark schullastigen Zusatzangebot und entlastet die Kooperationspartner gleichzeitig von dem Vorurteil, nur für Betreuung und Freizeitangebote zuständig zu sein. Im Jahr 2007 sieht das Bild ganz anders aus. Hier sind es gerade die Schulen mit Kooperationspartnern, die fachbezogenen Angeboten ein stärkeres Gewicht geben: Alle befragten Schulen mit Kooperationspartnern richten auch fachbezogene Angebote aus. Zu beachten ist jedoch, dass die Unterschiede zu beiden Messzeitpunkten nur in einzelnen Punkten statistisch signifikant werden. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass bei dieser Betrachtungsweise unaufgeklärt bleibt, welche Angebote durch die Kooperationspartner erbracht werden.

Um etwas Licht in die Unstimmigkeit zwischen den Profilen beider Messzeitpunkte zu bringen, wurden Regressionsanalysen durchgeführt, bei denen weitere Variablen in die Gleichung miteinbezogen wurden, deren Einfluss auf das Angebotsprofil angenommen wird: Schulstufe (Primar – Sek. I), Organisationsform (offen – gebunden), Träger der Ganztagschule (Jugendhilfe – Andere). Dabei zeigt sich als einheitliches, beide Messzeitpunkte überdauerndes Ergebnis, dass Ganztagschulen im Sekundarbereich I, die mit der öffentlichen Jugendhilfe als Träger des Ganztagsangebots zusammenarbeiten, mehr Förderangebote und fächerübergreifende Angebote im Repertoire haben als andere Schulen (vgl. Tab. 5 beispielhaft für Förderangebote). Zumindest für diese Schulen wird der Beitrag der Jugendhilfe für die individuelle Förderung sichtbar.

Variablen	2005			2007		
	Standard. Koeff. (b)	SE	Sig.	Standard. Koeff. (b)	SE	Sig.
Schulstufe (Sek. I)	1,784	,407	,000	1,825	,698	,009
Träger der Ganztagschule ist öffentliche Jugendhilfe	1,037	,447	,020	3,374	1,082	,002
Träger der Ganztagschule ist freie Jugendhilfe	-,960	,428	,025	1,192	,926	,198
Organisationsform (gebunden)	,570	,451	,206	1,134	,757	,134
Schule hat Kooperationspartner	,586	,355	,099	-3,182	2,357	,177
Nagelkerkes r <sup>2</sup>	20%			44%		
Abhängige Variable: Angebote zu Fördergruppen/Förderunterricht (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005 und 2007)				R <sup>2</sup> = 11%		

Tab. 5: Einflussfaktoren für einen höheren Anteil an Förderangeboten

Die Ergebnisse aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals zu den von ihnen durchgeführten Angeboten decken sich überwiegend mit der Schulleitersicht zum ersten Messzeitpunkt und kommen außerdem den Annahmen über die Stärken der Jugendhilfe in der Ganztagschule entgegen. Sie stützen den ersten Eindruck, dass Jugendhilfe mehr Förderangebote und Fächerübergreifendes anbietet als andere Partner. Personal, das bei der Kinder- und Jugendhilfe angestellt ist, führt signifikant eher Hausaufgabenhilfe und fächerübergreifende Angebote – hier vor allem in den Bereichen Schülermitbestimmung, soziales und interkulturelles Lernen – durch als Personal, das direkt bei der Schule/dem Schulträger oder bei anderen Kooperationspartnern angestellt ist. Zudem hat das Personal der Jugendhilfe auch ein deutliches Übergewicht in den projektspezifischen Angeboten. Weiteres pädagogisch tätiges Personal der Schule führt erwartungsgemäß häufiger fachbezogene Angebote durch. Ein interessanter Aspekt ist, dass das Personal der Jugendhilfe durchaus auch stärker im Freizeitbereich tätig ist, aber hier überwiegend auf ein freiwilliges Angebot (im Gegensatz zu verpflichtender Teilnahme) setzt und somit versucht, ihre eigenen Handlungsansätze unter schulischen Rahmenbedingungen fortzuführen.

Träger der Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartner bereichern die Angebotsvielfalt auch durch Einzelfallhilfe oder Angebote für bestimmte Schülergruppen (z.B. geschlechtsspezifische Angebote), die sie bedeutend häufiger durchführen als Kooperationspartner, die nicht der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen sind. Obwohl alle Kooperationspartner mit rund 75% etwa zu gleichen Anteilen Angebote für alle Schülerinnen und Schüler vorhalten, führen 62% der Kooperationspartner, die der Kinder- und

Jugendhilfe zuzuordnen sind, zusätzlich Angebote für spezifische Zielgruppen durch – gegenüber 34% der anderen Partner. Mithilfe dieser spezifischen Angebote können die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessenlagen der Kinder und Jugendlichen gezielt aufgegriffen werden, womit eine individuelle Förderung unterstützt wird.

#### **4.3 Aufrechterhaltung der Prinzipien von Kinder- und Jugendhilfe an Ganztagsschulen**

Eingangs wurde beschrieben, dass die Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich zu einer erfolgreichen individuellen Förderung beitragen können. Daher ist der entscheidende Punkt, inwieweit diese Handlungsansätze unter schulischen Rahmenbedingungen aufrechterhalten werden können. Zusätzlich ist diesbezüglich die Organisationsform der Schule zu berücksichtigen, da anzunehmen ist, dass an offenen Ganztagschulen die Freiwilligkeit der Teilnahme eher gewährleistet ist als an gebundenen Ganztagschulen.

Um sich dieser Frage zu nähern, kann man die Einschätzung der Kooperationspartner heranziehen, inwieweit sie bei ihren Angeboten an Ganztagsschulen ihre Arbeitsweisen bzw. Handlungsansätze verändern mussten. Dabei zeigt sich, dass Träger der Kinder- und Jugendhilfe ihre Arbeitsweisen mit einem Mittelwert von rund 2 („trifft eher nicht zu“) zu beiden Messzeitpunkten nicht stark verändern. Andere Kooperationspartner geben mit einem Mittelwert von 1,9 hingegen noch weniger an, ihre Arbeitsweisen und Handlungsansätze verändert zu haben. Der Unterschied zwischen der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber anderen Partnern ist im Jahr 2005 noch signifikant, im Jahr 2007 ist diese Differenz durch den Rückgang des Mittelwerts der Jugendhilfe nur noch tendenziell zu beobachten. Zu beachten ist in diesem Punkt, dass die berichteten Veränderungen auf Selbsteinschätzungen beruhen und nicht anhand objektiver Kriterien abgefragt wurden.<sup>3</sup>

In den Daten lassen sich entgegen der Annahme keine Hinweise darauf finden, dass die Organisationsform der Ganztagschule, an der das Angebot stattfindet, in irgendeiner Weise einen Einfluss auf die Stärke der Veränderung der Arbeitsweisen der Jugendhilfe, aber auch der anderen Kooperationspartner hat. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die Kinder- und Jugendhilfe ihre Prinzipien an Ganztagschulen – zumindest teilweise – umsetzen kann. Am Beispiel der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Angeboten soll dieser These weiter nachgegangen werden.

Das weitere pädagogisch tätige Personal kann auf verschiedene Weise Schülerinnen und Schüler in ihren Angeboten beteiligen. Die in drei Variablen formulierten Möglichkeiten – Beteiligung an Themenauswahl, Eingehen auf aktuelle Wünsche, Arbeitsplanung – lassen sich zu einer Skala „Partizipation in Angeboten“<sup>4</sup> zusammenfassen. Insge-

---

3 Einerseits ist die Aussagekraft dadurch eingeschränkt, andererseits bestimmt die subjektive Wahrnehmung das Handeln auch unabhängig von objektiven Kriterien.

4 Welle 1: Range: 1–4, MW: 2,84, Cronbachs Alpha: .74; Welle 2: Range: 1–4, MW: 2,87, Cronbachs Alpha: .74

Mittelwerte	2005			2007		
	Schule (n = 952)	Jugend- hilfe (n = 120)	Andere (n = 396)	Schule (n = 1039)	Jugend- hilfe (n = 92)	Andere (n = 326)
Ich beteilige die Kinder/ Jugendl. bei der Auswahl von Themen meiner Ganztagsangebote.	2,83	3,07	2,76*	2,95*	3,17**	2,78
Ich gehe auf aktuelle Wünsche der Kinder/ Jugendlichen ein.	3,37	3,38	3,37	3,35	3,48*	3,25
Ich achte darauf, dass die Kinder/ Jugendl. bei Projekten eine Arbeitsplanung machen.	2,32*	2,56	2,22**	2,40**	2,64***	2,21
Skala „Partizipation in Angeboten“	2,85	3,01	2,79*	2,90**	3,11***	2,74
1 = trifft gar nicht zu    4 = trifft voll zu    * p<.05    **: p<.01 Grau unterlegte Felder sind gegenüber den Gruppen mit Sternchen signifikant (innerhalb eines Messzeitpunkts). Zusätzlich gibt es einen signifikanten Unterschied bei der Skala „Partizipation in den Angeboten“ im Jahr 2007 zwischen der Gruppe „Schule“ und „Jugendhilfe“ auf dem 5%-Niveau. (Quelle: StEG-Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals 2005 und 2007)						

Tab. 6: Partizipation in den Angeboten des Personals nach Anstellungsträger

samt lässt sich zunächst feststellen, dass die Partizipation im Bereich Arbeitsplanung bisher eher wenig ermöglicht wird und am ehesten über das Berücksichtigen von Schülerwünschen umgesetzt wird. Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bei der Auswahl von Themen erreicht nur beim Personal der Jugendhilfe einen Mittelwert von über 3 („trifft eher zu“) (vgl. Tab. 6). Ohnehin ergeben Mittelwertsvergleiche, dass das weitere pädagogisch tätige Personal, wenn es bei der Kinder- und Jugendhilfe angestellt ist, bedeutend mehr Partizipation in den Angeboten zulässt als Personal, das bei der Schule/ dem Schulträger oder bei anderen außerschulischen Anstellungsträgern beschäftigt ist – und das zu beiden Messzeitpunkten. Personal der Jugendhilfe erreicht in der Skala „Partizipation“ einen Mittelwert von 3 im Jahr 2005 und von 3,1 im Jahr 2007. Etwas weniger Partizipation mit Mittelwerten von rund 2,9 zu beiden Messzeitpunkten ermöglicht Personal, das bei der Schule/ dem Schulträger angestellt ist. „Schlusslicht“ bilden Angestellte anderer Kooperationspartner, die sogar einen leichten Rückgang der Beteiligungsmöglichkeiten von 2,8 auf 2,7 angeben. Hierdurch wird die Schere zwischen Jugendhilfepersonal und dem Personal anderer Kooperationspartner größer.

Die Unterschiede in der Gesamtskala „Partizipation“ erklären sich vor allem durch die Items der Beteiligung bei der Themenauswahl und der Arbeitsplanung. Auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler gehen alle – besonders 2005 – gleichermaßen stark ein.

Von der Annahme geleitet, dass in freiwilligen Arrangements auch Partizipation besser gelingt, wird der Einfluss der Organisationsform auf die in Tabelle 6 dargestellten Ergebnisse untersucht. Hierbei lassen sich jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Beteiligungsorientierung des Personals – auch unter Kontrolle des Anstellungsträgers – und der Organisationsform der Schule feststellen.

## 5. Fazit

Individuelle Förderung ist nach Einschätzung des weiteren pädagogisch tätigen Personals und der Organisationen, mit denen Schulen zusammenarbeiten, ein wichtiges Ziel ihrer Kooperation, wenn sie Angebote für Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen durchführen. Träger der Kinder- und Jugendhilfe heben diesen Aspekt noch stärker hervor als andere Partner. Durch den Einbezug von Kooperationspartnern in ganztägige Schulorganisationen entsteht ein breiteres und differenzierteres Angebot, was den vielfältigen Interessen der Schülerschaft entgegenkommt. Die Kinder- und Jugendhilfe hat ihre Schwerpunkte hierbei in den fächerübergreifenden und projektspezifischen Angeboten und darin, Angebote auch für bestimmte Schülergruppen durchzuführen. Somit wird die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen und die verschiedenen Begabungen können unterstützt werden. Kooperationspartner betonen zu einem großen Teil den Bildungsaspekt ihrer Angebote und erfüllen demnach weit mehr als Betreuungsaufgaben und rein kompensatorische Funktionen.

Offenbar gelingt es den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe in einem gewissen Maße auch unter schulischen Rahmenbedingungen ihre Prinzipien des Ausrichtens an den Interessen der jungen Menschen und der Partizipation weitgehend aufrechtzuerhalten. Nach eigenen Angaben muss die Kinder- und Jugendhilfe ihre Handlungsansätze nicht stark verändern und lässt den Schülerinnen und Schülern in ihren Angeboten zudem starke Partizipationsmöglichkeiten. Was die Freiwilligkeit der Teilnahme angeht, so lassen sich aufgrund der Datenlage nur Annäherungen vornehmen: Auch wenn die Schulpflicht für Ganztags Schülerinnen und -schüler am Nachmittag nicht aufgehoben werden kann, so zeugen die Bevorzugung von freiwilligen vor verpflichtenden Angeboten sowie von projektspezifischen Formen von einem konstruktiven Umgang mit den eher restriktiven schulischen Vorgaben. Es zeigte sich zudem, dass die Organisationsform der Schule in diesem Zusammenhang keinen Einfluss auf das Umsetzen der Ansprüche der Kinder- und Jugendhilfe hat. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass auch an offenen Ganztagschulen nach einer Anmeldung die Teilnahme verpflichtend ist und somit die (flexible) Ausgestaltung der Angebote innerhalb des obligatorischen Rahmens von Bedeutung ist. Andererseits gibt es auch an gebundenen Ganztagschulen die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen parallel stattfindenden Angeboten, sodass also nicht die äußerliche



Rahmung von Bedeutung ist, sondern die Ausgestaltung der Möglichkeiten und Spielräume innerhalb des vorgegebenen Rahmens.

Kooperationspartner leisten durch ein differenziertes Angebot und spezifische Methoden einen deutlichen Beitrag zur individuellen Förderung und somit zur gesamten Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen. Dabei gelingt es ihnen – gerade auch der Kinder- und Jugendhilfe – ihre besonderen Stärken unter anderen Strukturen zu behaupten.

## Literatur

- Arnoldt, B. (2008): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Weinheim u.a.: Juventa, S. 86–105.
- Arnoldt, B./Quellenberg, H./Züchner, I. (2007): Ganztagschulen verändern die Bildungslandschaft. In: DJI Bulletin 78, H. 1, S. 9–14.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Ganztagschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Bonn.
- Dieckmann, K./Hömann, K./Tillmann, K. (2008): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Weinheim u.a.: Juventa, S. 164–185.
- Edelstein, W. (2006): Zur Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung in Ganztagschulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 54, H. 1, S. 3–10.
- Hellmer, J. (2007): Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H.G. (2008): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L.(Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 186–206.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa.
- Kaufmann, E. (2007): Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. München: Deutsches Jugendinstitut. ([http://www.intern.dji.de/bibs/06\\_08\\_Abschlussbericht%20Kaufmann\\_Primarbereich.pdf](http://www.intern.dji.de/bibs/06_08_Abschlussbericht%20Kaufmann_Primarbereich.pdf); Abrufdatum: 24.11.2008).
- Kolbe, F.-U. (2006): Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 161–177.
- Kutscher, N. (2008): Heterogenität. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–70.
- Landesmusikrat Niedersachsen e.V./Landesverband niedersächsischer Musikschulen e.V./Niedersächsisches Kultusministerium (2004): Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit an öffentlichen Ganztagschulen. (<http://www.musikschulen.de/medien/doks/kooperation/Rahmenvereinbarung-NS.pdf>; Abrufdatum: 09.10.2008).
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prein, G./Rauschenbach, T./Züchner, I. (2008): Eine Schule für alle? Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagsschulen. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis*, Weinheim u.a.: Juventa, S. 81–98.
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2008): Chancen NRW. NRW Portal zur individuellen Förderung. (<http://www.schulministerium.nrw.de/Chancen>; Abrufdatum: 29.09.2008).
- Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe. ([http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de/buch/sgb\\_viii.htm](http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de/buch/sgb_viii.htm); Abrufdatum 27.03.2009).
- Stolz, H.-J./Arnoldt, B. (2007): Ansätze einer empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): *Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesign und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–235.
- Sturzenhecker, B. (2004): Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: *Neue Praxis* 34, H. 5, S. 444–454.
- Verband deutscher Musikschulen (2001): *Gemeinsam für musikalische Bildung*. (<http://www.musikschulen.de/medien/doks/kooperation/Erklaerung-VdM-vds.pdf>; Abrufdatum: 09.10.2008).
- Winkler, M. (2008): Förderung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–181.
- Züchner, I. (2007): Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 385–401.

#### **Anschrift der Autorin**

Dipl.-Päd. Bettina Arnoldt, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München,  
E-Mail: [arnoldt@dji.de](mailto:arnoldt@dji.de)

Christine Steiner

# Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule?

## 1. Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule?

Die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 gelten inzwischen als bildungspolitischer Weckruf, belegen sie doch, dass die Bildungs- und damit auch die Berufschancen in der Bundesrepublik so stark wie in keinem anderen Land von der sozialen Herkunft abhängen (exemplarisch Watermann/Baumert 2006, S. 61ff.). Allerdings ist dieser Befund alles andere als neu. Erstaunlich ist vielmehr die anhaltende Aktualität sozial ungleich verteilter Bildungs- und Berufschancen in der Bundesrepublik. Dass die PISA-Befunde trotzdem ein so nachhaltiges Echo auslösten, ist auf den zunehmenden Druck zurückzuführen, unter den eine Auslese nach sozialer Herkunft im Zeitalter internationaler Konkurrenz gerät (vgl. Vester 2008, S. 80). Angesichts einer beschleunigten Entwicklung zu einer „Ökonomie der Hochqualifikation“ (ebd.) und einer ungünstigen sozialdemografischen Entwicklung (vgl. Kaufmann 2005) ist inzwischen die Überzeugung gewachsen, dass man sich den Verzicht auf eine breite Mobilisierung von Bildungs- aber auch von Beschäftigungspotenzialen künftig kaum mehr leisten kann.

Nicht zuletzt aus diesem Grund wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Reformanstrengungen unternommen, die zu einer breiteren Bildungsbeteiligung und einer größeren Chancengleichheit beitragen sollen (u.a. Rauschenbach 2007, S. 6f., Otto/Coelen 2005, S. 8ff.). Dazu zählt auch der Ausbau von *Ganztagsschulen* (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 71ff.). Von einem breit gefächerten und konzeptionell verbundenen ganztägigen Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebot verspricht man sich sowohl einen Beitrag zur Reduktion bestehender Bildungsdisparitäten als auch eine verlässliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen, um eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen.

Allerdings besteht gerade beim Thema Ganztagsschule eine auffällige Diskrepanz zwischen zum Teil weit reichenden politischen Reformhoffnungen und eher verhaltenen Erfolgserwartungen gerade auch auf Seiten von Experten/innen. Angesichts der Erfahrungen mit der Bildungsreform der 1960er- bzw. 1970er-Jahre warnen sie nicht nur vor allzu viel Optimismus, sie sehen vor allem auch die Gefahr, dass man die Ganztagschule durch die Vielfalt an weit über genuin pädagogische hinausgehende Zielstellungen überfrachtet (vgl. u.a. Bettmer 2007, S. 188; Toppe 2005, S. 145f.; Sell 2004). Mehr Chancengleichheit erwartet man in erster Linie von der konsequenten Umsetzung innovativer bzw. kompensatorischer pädagogischer Konzepte (vgl. u.a. Oelkers 2008, S. 854f., Wiezorek/Mertens 2008, S. 76f.; Rademacker 2007, S. 5; Bettmer 2007, S. 181ff.).

Zweifelsohne spielen arbeitsmarkt- und vor allem auch sozialpolitische Ziele in der Diskussion über mehr ganztägige Bildung und Betreuung eine prominente Rolle. Die Forderung nach mehr Ganztagsbildung lässt sich jedoch nicht nur ökonomisch, sondern vor allem auch mit den Folgen der Bildungsreform von vor 40 Jahren begründen, die in einigen Aspekten zu einer *Radikalisierung* ungleicher Bildungschancen geführt hat (siehe Abschnitt 2). Zumindest für einen Teil der Schüler/innen besteht damit die Gefahr einer tendenziellen sozialen Exklusion. Angesichts dessen geht es sicherlich auch um neue und qualitativ hochwertige pädagogische Konzepte. Vor allem geht es jedoch um die Frage, *wer* überhaupt Zugang zu ganztagsschulischen Angeboten findet. Dies ist nicht nur eine Frage der *Zahl* vorhandener Ganztagsplätze. Es ist vor allem auch eine der *Akzeptanz* der Ganztagschule. In diesem Zusammenhang wird nicht nur befürchtet, dass es aufgrund des in der Bundesrepublik dominierenden Prinzips der freiwilligen Teilnahme zu sozialen Selektionseffekten kommt, sondern auch, dass eine Konzentration von „Problemkindern“ in der Ganztagschule zu sinkender Akzeptanz und genereller Meidung der Ganztagschule seitens der Familien aus mittleren und oberen Sozialschichten führt (Abschnitt 3). Aus diesem Grund wird im folgenden Beitrag auf der Basis der Daten des Projektes „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)<sup>1</sup> der Zugang zu und der Verbleib in Ganztagsangeboten untersucht. Ausgehend von der These der Ganztagschule als eine Schule für „Problemkinder“ wird zunächst der Frage nachgegangen, *wer* überhaupt die Ganztagschule besucht, vor allem aber *wer* die *verschiedenen Formen* der Ganztagschulen besucht (Abschnitt 4). Im Anschluss daran wird ausführlich untersucht, ob familiäre Entscheidungen an offenen Ganztagschulen zu einer sozial selektiven Teilnahme führen (Abschnitt 5).

## 2. Dauerhafte Ungleichheiten

In jüngster Zeit wurde verschiedentlich auf die Ähnlichkeiten zwischen der aktuellen und der Reformdiskussion der 1960er-Jahre aufmerksam gemacht (u.a. Geißler 2005, S. 100f.; Merckens 2002, S. 525f.). Wie der „Sputnik-Schock“, so hat auch der „PISA-Schock“ eine weit reichende Debatte über die Konkurrenzfähigkeit und Effizienz des Bildungssystems ausgelöst. Und ebenso wie vor rund 40 Jahren gelten soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, wie sie damals im Bild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ zum Ausdruck gebracht wurden, nicht nur als sozial ungerecht, sondern auch als gefährliche ökonomische Verschwendung (vgl. Picht 1964; Kreckel 2005, S. 2). Daher sollen auch durch die neuen Reformansätze vor allem denjenigen mehr Chancen eröffnen werden, die bisher am Rande der Bildungsgesellschaft standen.

Allerdings zeigten empirische Untersuchungen zu den Folgen der Bildungsreform von vor 40 Jahren bereits recht früh, dass sich schichtspezifische Ungleichheiten über

---

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.

vergleichsweise lange Zeiträume als erstaunlich stabil erweisen. Der lange Arm der sozialen Herkunft wurde nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in anderen Industrienationen sichtbar (im Überblick Blossfeld/Shavit 1993, S. 26f.). Die Bildungsungleichheit erwies sich offenkundig nicht als das „ständische Überbleibsel“, als das sie Helmut Schelsky Mitte der 1950er-Jahre charakterisierte (vgl. Schelsky 1957). Und sie war offenbar auch nicht durch einen kräftigen Ausbau des Bildungsangebotes zu überwinden; eine Annahme, die damals nicht nur durch Schelsky vertreten wurde (vgl. u.a. Boudon 1974).

Allein aus diesem Grund ist die Skepsis gegenüber allzu weit reichenden Hoffnungen über die Wirkungen von Ganztagsangeboten verständlich. Gestützt wird die Skepsis jedoch vor allem auch durch die Erklärungsansätze für diese dauerhaften Ungleichheiten. Einer der bekanntesten und einflussreichsten Vorschläge stammt von Pierre Bourdieu. Er verwies mit Nachdruck darauf, dass es das Bildungssystem selbst ist, das die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark privilegiere (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 15). Zwar gelte insbesondere die Schule als Garant sozialer Mobilität, tatsächlich sei sie jedoch einer der wirksamsten Faktoren zur Aufrechterhaltung bestehender Disparitäten. Im Verlauf einer Schul- bzw. Bildungslaufbahn wirken eine Reihe von Ausschlussmechanismen, die dazu führen, dass der Zugang zum Hochschulstudium – gewissermaßen als Schluss- und Höhepunkt einer Bildungslaufbahn – als Resultat einer direkten oder indirekten Auslese gelten kann (vgl. Bourdieu 2001, S. 25). Neben dem schlichten Mangel vor allem auch an finanziellen Ressourcen und den immanenten Barrieren im Bildungssystem führen vor allem die Mechanismen soziokultureller Ausgrenzung zur Aufrechterhaltung sozialer Distanzen. Die Unvertrautheit mit den offiziellen Leistungsnormen der Schule, eine „intuitive Statistik des Scheiterns“ (ebd.) sowie die Beurteilung von Lehrer/innen und Arbeitgeber/innen erzeugen Barrieren, die die Kinder minder privilegierter Schichten seltener erfolgreich werden bzw. selbst bei gleicher schulischer Leistungsfähigkeit seltener in viel versprechende Laufbahnen einmünden lassen. Er formulierte bereits früh die Forderung nach einer anderen, einer kompensatorischen Pädagogik. Denn: Um die stabile Kopplung von Herkunft und Schul- bzw. Bildungserfolg aufzubrechen, sei eine „rationale Pädagogik“ notwendig, die nicht nur um die Unterschiede weiß, sondern auch den Willen habe, diese zu verringern (vgl. Bourdieu 2001, S. 24).

Allerdings zeigen die Befunde zu den Folgen der Bildungsexpansion, dass es sich nicht nur um eine gewissermaßen einfache Reproduktion sozialer Ungleichheitslagen handelte. Vielmehr und fast schon paradoxer Weise zeigen vor allem auch die „Erfolgsgeschichten“ der Expansion, wie beispielsweise die enorm angestiegene Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 212), dass die Bildungsexpansion in einigen Aspekten zu einer *Radikalisierung* ungleicher Bildungschancen geführt hat.

So hat Rolf Becker darauf aufmerksam gemacht, dass durch die Bildungsexpansion eine von politischen Intentionen und wirtschaftlichen Impulsen relativ unabhängige Eigendynamik ausgelöst wurde (vgl. Becker 2006, S. 52f.). Einmal wahrgenommene Partizipationschancen führen demnach nicht nur zu Aufstiegsambitionen und/oder sozialen Abstiegsängsten, die Eltern ihren Kindern ermöglichen bzw. ersparen wollen. Sie führen

auch dazu, dass in weit mehr Familien die entsprechenden kulturellen, sozialen und auch ökonomischen Möglichkeiten und Mittel vorhanden sind, die vor allem auch den schulischen Erfolg ermöglichen. Insofern wäre es ein Fehler anzunehmen, dass die Ressourcen der einzelnen Bildungsgruppen im Verlauf der letzten Jahrzehnte konstant geblieben sind (vgl. Solga 2004, S. 184).

Da im Zuge der Bildungsexpansion das bestehende Bildungssystem – in der Bundesrepublik z.B. in Form des dreigliedrigen Schulsystems – beibehalten wurde, ging die Ausweitung höherer Bildung mit einer Zunahme der sozialen Heterogenität höherer Bildungsgänge – in der Bundesrepublik vor allem in der Realschule – und einer drastischen sozialen Homogenisierung im Hauptschulbereich einher (vgl. Solga 2004, S. 185; Vester 2008). Die selektive ‚Abwanderung‘ in höhere Bildungsgänge ging vor allem auch mit einer ‚sozialen Verarmung‘ im Hauptschulbereich einher. Gerade hier fehle es nun sowohl unter Gleichaltrigen als auch unter der Elternschaft an Personen, die aufgrund ihres sozialen und kulturellen Kapitals als Vorbilder und Unterstützer in schulische Lern- und Entscheidungsprozesse wirken könnten (vgl. Solga 2004).

Vielleicht trifft daher ein bildlicher Vergleich die gegenwärtige Problemlage besser als der Verweis auf dauerhafte Ungleichheiten: Offenbar geht es gegenwärtig nicht mehr darum, dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ Zugang zu weiterführender Bildung zu ermöglichen, vielmehr soll der „männliche Hauptschüler mit Migrationshintergrund in städtischen Ballungsgebieten“ nicht vollends ins gesellschaftliche Abseits entlassen werden (vgl. Geißler 2005, zu Risikolagen von Jungen und jungen Männern siehe auch Zinnecker/Stecker 2006; Kröhnert/Klingholz 2007). Angesichts einer Ungleichheitsdynamik, die tendenziell zu einem frühen und vergleichsweise irreversiblen sozialen Ausschluss eines beträchtlichen Teils der Kinder und Jugendlichen führt, gibt es zu weit reichenden Reformen kaum eine Alternative. Im Unterschied zur Reform der 1960er-Jahre stehen dabei eben nicht nur bildungs-, sondern auch sozialintegrative und damit sozialpolitische Ziele im Blickpunkt. Da in der Bundesrepublik traditionell Bildungspolitik nicht als Sozialpolitik verstanden wird (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003), erscheint diese Zielstellung nicht nur als fremd, sondern auch als Versuch, die Ganztagschule zum generellen Problemlöser zu funktionalisieren bzw. zu instrumentalisieren. Allerdings ändert dies zunächst einmal wenig am bestehenden Handlungsbedarf. Im Sinne einer stärkeren sozialen Integration geht es dabei vor allem um die Frage der Zugangschancen zu ganztagsschulischen Angeboten, da dies schlicht die Voraussetzung dafür ist, dass qualitativ verbesserte pädagogische Konzepte überhaupt ihre Wirkung entfalten können.

### **3. Wer kann und will in die Ganztagschule?**

Im Unterschied zu anderen Ländern sind Ganztagschulen trotz des bereits erwähnten starken Ausbaus in den vergangenen Jahren in der Bundesrepublik noch vergleichsweise selten. Im Jahr 2006 bot lediglich ein Drittel aller Schulen bzw. schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagsplätze an (alle nachstehenden Angaben vgl. Autorengruppe Bil-



dungsberichterstattung 2008, S. 71ff.). Dieses Angebot ist sowohl *regional* als auch *schulbereichs- bzw. schulformspezifisch* sehr unterschiedlich verteilt. Der deutlichste regionale Unterschied besteht sicherlich zwischen den neuen und den alten Bundesländern. So lag beispielsweise im Bundesland Thüringen der Anteil von Grundschulen mit Ganztagsangeboten bei fast 100%. Es gab dort also kaum eine Grundschule, die *nicht* Ganztagschule war. Zum Vergleich: In Baden-Württemberg lag der Anteil von Ganztagsgrundschulen bei lediglich 2%. Generell hat der Anteil an Ganztagschulen vor allem im Grundschulbereich stark zugenommen. Demgegenüber ist der Ausbau in der Sekundarstufe I weniger stark vorangeschritten. Er konzentriert sich zudem auf Förder- und Hauptschulen; in letzter Zeit wurden Ganztagsangebote jedoch auch an Gymnasien deutlich ausgebaut.

Jenseits des Angebotsumfanges ist der Zugang zum Angebot an den Ganztagschulen unterschiedlich geregelt. Im Mittelpunkt steht dabei der *Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme*. Insgesamt werden drei grundlegende Organisationsmodelle unterschieden: Im vollgebundenen Modell ist die Teilnahme am Ganztagsbetrieb für alle Schüler/innen der Schule verpflichtend; in der teilgebundenen Variante trifft dies nur für einen Teil der Schüler/innen zu, in der offenen Ganztagschule wird auf die freiwillige Teilnahme der Kinder und Jugendlichen gesetzt. Insgesamt überwiegen in der Bundesrepublik die offenen Ganztagschulen. Es wird davon ausgegangen, dass der Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme den Schulen eine Reihe von pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet bzw. verschließt. So zeigen bisher vorliegende Analysen, dass die gebundenen Varianten der Ganztagschule eine erkennbar stärkere konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und Angebot aufweisen als offene Ganztagschulen und damit eher eine ernsthafte Integration des Ganztagsbereiches in die gesamte pädagogische Arbeit der Schule gewährleisten können (vgl. Holtappels 2007, S. 149ff.).

Was bedeutet dies im Hinblick auf die Inanspruchnahme bzw. auf die Akzeptanz von Ganztagsangeboten? Die Akzeptanz von Ganztagschulen hat in der Bundesrepublik generell, insbesondere jedoch in den alten Bundesländern stark zugenommen (vgl. Holtappels 2005). Damit können aus regional ungleich verteilten Angeboten schnell *Knappheitsprobleme* erwachsen, die durchaus mit sozial selektiven Teilnahmeeffekten einhergehen können. In diesem Zusammenhang verdienen vor allem auch die altersspezifisch ungleichen Zugangschancen Aufmerksamkeit, denn sie indizieren, dass die Schüler/innen zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur bedingt die Möglichkeit haben, über weitere Strecken ihrer schulischen Laufbahn an Ganztagsangeboten teilzunehmen.

Allerdings fällt die Akzeptanz seitens der Eltern schulpflichtiger Kinder vor allem dann positiv aus, wenn die Ganztagschule als *Wahlmöglichkeit* zur Halbtagschule angeboten wird (vgl. Oelerich 2005, S. 23). Ausgehend davon wäre nicht von einer generellen Knappheit, sondern von einer Knappheit in Bezug auf *offene* Ganztagschulen bzw. Angebote auszugehen. In der Tat zeigen vorliegende Befunde, dass zumindest in einem Teil der offenen Ganztagschulen die Nachfrage das Angebot übersteigt, d.h. eine Auswahl von Schüler/innen notwendig wird (vgl. Prein u.a. 2008). Die Befunde legen auch den Schluss nah, dass an offenen Ganztagschulen Kinder aus sozial privilegierten Schichten in den Angeboten überrepräsentiert sind (vgl. Prein u.a. 2008).



Festzuhalten ist damit zunächst einmal, dass die Ganztagschule nicht generell auf Vorbehalte seitens Familien aus mittleren und höheren sozialen Schichten trifft. Insofern dürfte die familiäre Entscheidung gegen den Besuch einer Ganztagschule auch kein Distinktionsmerkmal mittlerer und höherer Statusgruppen bilden. Wohl aber scheinen Vorbehalte in Bezug auf die verschiedenen *Organisationsformen* zu bestehen. Dies spricht dafür, dass beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen durchaus die Bildungs- und Betreuungspräferenzen von (Mittelschichts-)Eltern Berücksichtigung fanden. Im Rückgriff auf die Arbeiten von Charles Tilly (1998) dürfte nicht zuletzt aus diesem Grund die Akzeptanz ganztägiger Angebote gestiegen sein. Er machte darauf aufmerksam, dass durch die Übernahme von etablierten sozialen Verkehrsformen, d.h. im Rückgriff auf akzeptierte Normen bei der Zugangsregulierung und der Verteilung von Ressourcen, Akzeptanz- und Funktionsprobleme gemindert werden können. Für Organisationen wie z.B. Schulen führe dies letztlich auch zu einer größeren innerorganisatorischen Effektivität, d.h. zu geringeren Transaktionskosten (vgl. Tilly 1998, S. 8ff.).

Zugleich wird aber auch deutlich, dass sich ein Kernziel der Einführung von Ganztagschulen, nämlich das Einbeziehen und die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern, nicht von selbst einstellt. Neben der möglichen Konkurrenz um knappe Ganztagschulplätze geht es dabei vor allem um die generelle soziale Erreichbarkeit förderungsbedürftiger Zielgruppen, d.h. von Familien, in denen die oben genannten Erwartungen und Ansprüche an die Ganztagschule weit weniger selbstverständlich sind. Es gibt einige Belege, wie beispielsweise die recht starke Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Elternhäusern mit Migrationshintergrund an offenen Ganztagsangeboten (vgl. Prein u.a. 2008), die dafür sprechen, dass die Angebotsgestaltung seitens der Schulen durchaus einiges bewirken kann. Eine Alternative dazu wäre, die Angebote generell verbindlich zu gestalten, eine Möglichkeit, der aufgrund des dargestellten Interesses eines breiten Kreises von Familien allerdings Grenzen gesetzt sein dürften. Zumindest in einigen Bundesländern, wie z.B. in Baden-Württemberg und Bayern, wird daher eine Strategie verfolgt, die die Etablierung von verbindlichen Ganztagschulen vor allem dort vorsieht, wo der Anteil förderungsbedürftiger Schüler/innen vergleichsweise hoch ist (vgl. Ganztagsschulverband 2003, S. 5f.).

Damit zeichnet sich eine recht eindeutige Kopplung zwischen sozialer Lage des Elternhauses und Organisationsform des Ganztagsbetriebes ab. Ob sie tatsächlich zutrifft, wird nachfolgend eingehender untersucht. Eine solche Kopplung mag auch angesichts der stärkeren Verbindung von Unterricht und Ganztagsangebot an den beiden gebundenen Ganztagschulformen für die Förderung der entsprechenden Schüler/innen durchaus von Vorteil sein. Im Hinblick auf die soziale Wahrnehmung würde nicht mehr die Ganztagschule generell, sondern „lediglich“ die gebundene Form als „Schule für Problemfälle aller Art“ gelten. Dies könnte durchaus Folgen für die Schulwahl- und Beteiligungsentscheidungen seitens der Familien haben, indem sie die Ganztagschule entweder gänzlich oder in ihrer gebundenen Form meiden. Sollte eine vergleichsweise enge Kopplung bestehen, dann sind die erwähnten Befunde zur sozialen Selektivität an offenen Ganztagschulen zu überprüfen, denn: Wenn die offene Form der Ganztagschule vorwiegend von Kindern und Jugendlichen aus besser gestellten Familien besucht wird,

könnte es sich bei den Herkunftsselektivitäten in Anlehnung an die These von Halsey u.a. möglicherweise um ein Übergangsphänomen handeln. Sie gingen davon aus, dass neue bzw. zusätzliche Bildungsmöglichkeiten zunächst von Kinder und Jugendlichen aus bildungsaktiven Familien genutzt werden (vgl. Halsey u.a. 1980).

Die empirische Basis der folgenden Analysen bilden die Daten des Projektes „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Bei StEG handelt es sich um eine bundesweit repräsentative Stichprobe von 373 ausgewählten Ganztagschulen der Primar- und Sekundarstufe. Im Rahmen der Studie wurden neben den Schulleitungen, den am Ganzttag beteiligten Lehrkräften, dem pädagogischen Personal und den Kooperationspartnern auch die Schüler/innen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 sowie deren Eltern seit 2005 insgesamt drei Mal im Abstand von zwei Jahren befragt (ausführlich Quellenberg u.a. 2007). Während in den Grundschulen nur die Kinder der jeweiligen Jahrgangsstufe 3 und ihre Eltern einbezogen werden, gibt es in der Sekundarstufe eine so genannte zentrale Kohorte von Schüler/innen und Eltern, über die Informationen für alle drei Erhebungszeitpunkte vorliegen bzw. vorliegen werden. Dieses Kohorten-Sequenz-Panel-Design ermöglicht es, den angesprochenen Fragestellungen nachzugehen, auch wenn für einige der angesprochenen Aspekte erst auf der Basis längerer Beobachtungszeiträume angemessen untersucht werden können. Für die Analysen wurden in erster Linie die Längs- und Querschnittangaben aus den 2005 und 2007 durchgeführten Schulleitungs- und Elternbefragungen genutzt.<sup>2</sup>

#### 4. Soziale Herkunft und Organisationsform

Schulen, auch Ganztagschulen, existieren nicht im Nirgendwo, sondern in sozialen Räumen, deren sozial höchst unterschiedliche Einwohnerschaft auch ohne den Hinweis auf „soziale Brennpunkte“ nur zu bekannt ist. Dies gilt für Primarschulen ebenso wie für die weiterführenden Schulen. Letztere sind zudem durch die soziale Zugangsselektivität gekennzeichnet. Da Ganztagschulen keine genuin neue Schulform darstellen, erben sie gewissermaßen die sozial selektiv zusammengesetzte Schüler/innenschaft der Schulformen in der Sekundarstufe I. Wenn die Überlegung zutrifft, dass zwischen der Organisationsform des Ganztagsbetriebes und der sozialen Herkunft der Schüler/innen eine enge Kopplung besteht, dann wäre zunächst einmal zu erwarten, dass offene und (teil-)gebundene Ganztagschulformen im Primar- und Sekundarbereich in einem etwa gleich starken Umfang vertreten sind. Wie der Abbildung 1 entnommen werden kann, ist dies jedoch nicht der Fall. Deutlich zu erkennen ist, dass in der Grundschule *fast ausschließlich* das offene Organisationsmodell praktiziert wird. Die Teilnahme am Ganztagsangebot im Grundschulbereich hängt damit in erster Linie von den familiären Entscheidungen zur freiwilligen Teilnahme der Kinder ab. Anders verhält es sich bei den Schulen der Sekun-

2 Auf die Schüler/innenbefragungen konnte nicht zurückgegriffen werden, weil dort eine Reihe insbesondere für die Frage der Herkunftsabhängigkeit relevanter Merkmale nicht bzw. nur zum Teil erhoben wurden.

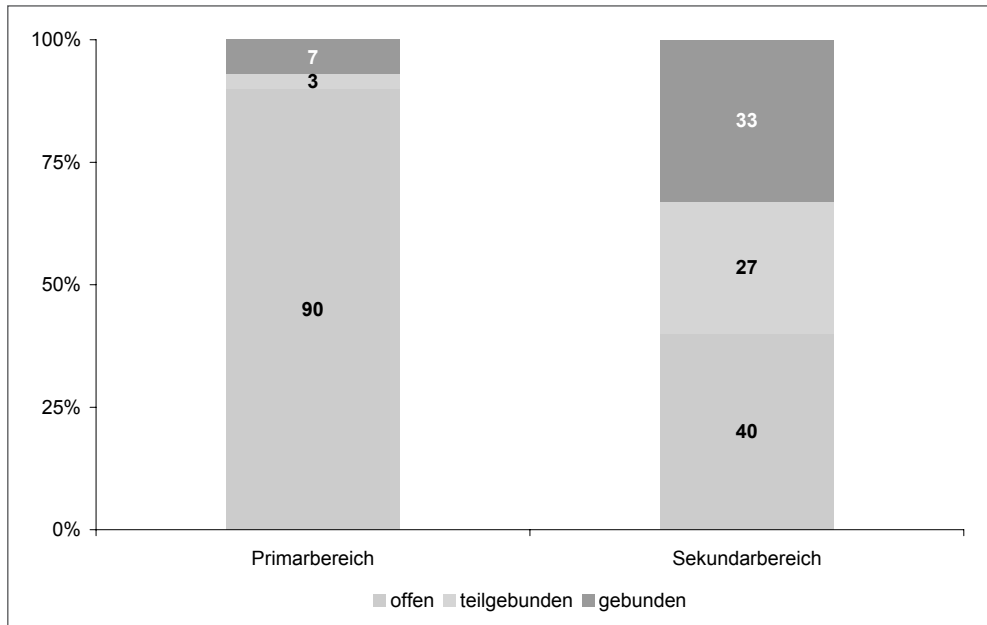


Abb. 1: Schulstufe und Teilnahmeregelung

(Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung, 2005,  $n = 338$  davon 128 Primarschulen,  $p < 0.00$ ,  $r = 0.49$ ; gewichtet, gerundete Werte)

darstufe I. Hier wird stärker auf verbindliche Formen der Ganztagschulteilnahme gesetzt. In gewisser Weise überrascht dies, denn selbst wenn man berücksichtigt, dass die soziale Selektivität in der Sekundarstufe I ausgeprägter ist, wäre im Sinne der Förderung von gebundenen Ganztagschulen in sozial weniger privilegierten Wohngebieten ein geringerer Anteil von offenen Ganztagsgrundschulen zu erwarten gewesen. Hinzu kommt, dass sich im Hinblick auf den sozialen Hintergrund der Elternschaft von Grundschüler/innen kaum Hinweise dafür finden, dass in den teil- und gebundenen Ganztagsformen vor allem auch Kinder aus sozial minder privilegierten Elternhäusern lernen.<sup>3</sup>

Bleibt zu prüfen, ob sich die Hypothese eines Zusammenhanges zwischen der sozialen Herkunft der Schüler/innenschaft und den verschiedenen Organisationsformen der Ganztagsangebote für die Schulen der Sekundarstufe I bestätigt. In der Abbildung 2 ist die Verteilung der Organisationsformen für die einzelnen Schulformen dargestellt. Ihr kann ein recht deutlicher Zusammenhang zwischen Schulform und Teilnahmeregelung entnommen werden. Deutlich zu erkennen ist, dass die vollgebundene Organisationsform vor allem an integrierten Gesamtschulen sowie an Hauptschulen praktiziert wird.

<sup>3</sup> So unterscheiden sich zwar die Mittelwerte des höchsten ISEI der Eltern zwischen den beiden gebundenen Formen der Ganztagsgrundschulen und der offenen Ganztagsgrundschule kaum, allerdings fällt die Standardabweichung in den gebundenen Formen deutlich höher aus (gebundene Formen MW: 49.54, SD: 9.15, offene Form: MW: 49.14, SD: 5.62,  $n = 126$ , gewichtet).

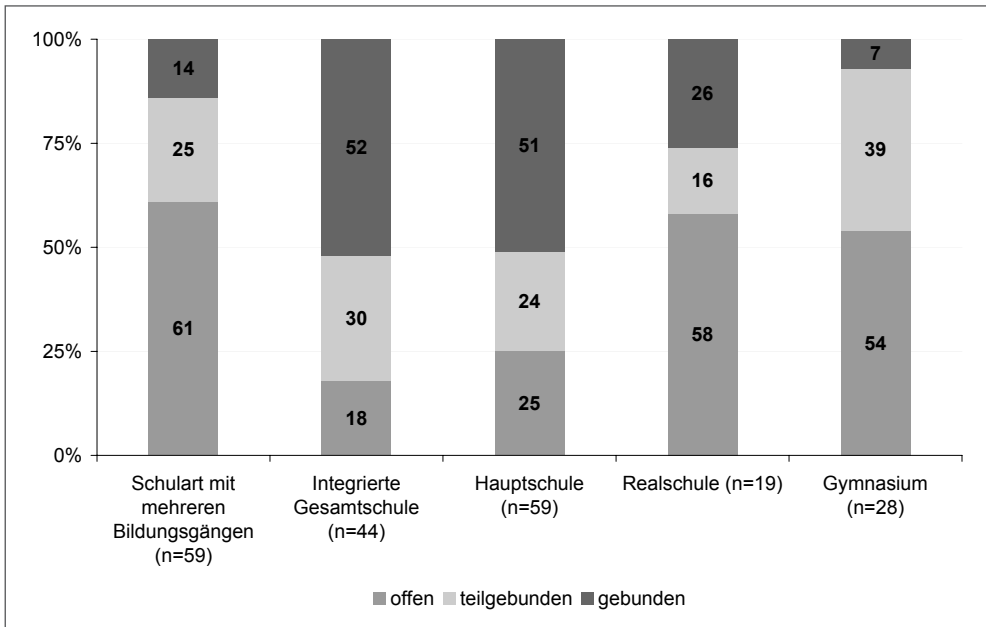


Abb. 2: Schulform und Teilnahmeregelung im Sekundarbereich 1 (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung, 2005,  $n = 209$ ,  $p < 0.00$ ,  $r = 0.32$ ; gewichtet, gerundete Werte)

Die offene Ganztagschule ist in erster Linie in den drei verbleibenden Schulformen anzutreffen, insbesondere an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Realschulen. In den Gymnasien überrascht der vergleichsweise hohe Anteil der teilgebundenen Ganztagsform. Angesichts des starken Ausbaus von Ganztagschulen gerade auch bei den Hauptschulen und in Anbetracht der Tatsache, dass vor allem an Hauptschulen und zumindest zum Teil auch an den integrierten Gesamtschulen überwiegend Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Elternhäusern lernen, scheint dies nun ein recht eindeutiger Beleg für die Kopplung sozialer Herkunft und Organisationsform des Ganztagsbetriebes zu sein. Insofern wäre zu erwarten, dass insbesondere unter den vollgebundenen Ganztagschulen eine im Hinblick auf ihre soziale Herkunft ähnlichere (homogenere) Schülerschaft anzutreffen ist als an teilgebundenen, insbesondere jedoch an den offenen Ganztagschulen. Legt man – wie bereits bei den Grundschulen – den mittleren sozioökonomischen Status der an der jeweiligen Schule vertretenen Familien zugrunde, dann zeigen sich zwischen Schulen der verschiedenen Organisationsformen jedoch *keine* signifikanten Unterschiede.<sup>4</sup>

4 Der mittlere sozioökonomische Herkunftsstatus (Höchster ISEI) an Ganztagschulen der Sekundarstufe I betrug 44.55 (SD: 7.22). Der entsprechende Wert an den offenen Ganztagschulen lag bei 45.53 (SD: 6.66), an den teilgebundenen Ganztagschulen bei 44.55 (SD: 6.82) und an den gebundenen Ganztagschulen schließlich bei 43.29 (SD: 8.11) (gewichtete Angaben).

Dies kann nur dahingehend interpretiert werden, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Organisationsform weniger ausgeprägt ist als die Verteilung der Organisations- über die Schulformen nahe legt.

Um dies eingehender zu überprüfen, wurden weitere soziale Herkunftsmerkmale herangezogen und mittels einer hierarchischen Clusteranalyse nach distinkten Gruppen in der sozialen Zusammensetzung der Schüler/innenschaft gesucht.<sup>5</sup> In die Analyse gingen der Bildungsabschluss der Eltern (Anteil der Elternhäuser, in denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss bzw. keinen Abschluss verfügt), der Migrationshintergrund (Anteil ethnischer Minderheiten an der Schule), der Partnerschaftsstatus (Anteil von Alleinerziehenden an der Schule) sowie der Erwerbsstatus (Anteil von Doppelverdienerhaushalten an der Schule) ein.<sup>6</sup> Die Clusterung erfolgte auf der Basis des Ward-Verfahrens. Die Entscheidung über die angemessene Clusteranzahl wurde anhand des so genannten Elbow-Kriteriums getroffen (vgl. Backhaus u.a. 2000, S. 375f.).

Die Clusteranalyse ergab insgesamt drei Gruppen von Schulen, die sich in der Zusammensetzung ihrer Schüler/innenschaft deutlich voneinander unterscheiden. Im Grunde können die drei Gruppen als Ausdruck sozialer Schichten interpretiert werden (vgl. Tab. 1). So setzt sich die erste Gruppe aus Schulen zusammen, deren Eltern- bzw. Schüler/innenschaft sich durch einen im Vergleich zu allen Schulen unterdurchschnitt-

	<b>Schulgruppe 1</b> (untere Schicht) MW (SD)	<b>Schulgruppe 2</b> (mittlere Schicht) MW (SD)	<b>Schulgruppe 3</b> (obere Schicht) MW (SD)
HISEI-Wert	38.65 (2.6)	43.79 (4.0)	56.08 (4.2)
Akademikeranteil	10.72 (6.0)	16.07 (7.6)	47.93 (14.0)
Anteil Ausbildungsloser	35.39 (7.6)	13.50 (8.1)	7.65 (5.6)
Anteil Migranten	42.77 (15.8)	13.84 (10.1)	14.37 (9.8)
Anteil Alleinerziehender	17.82 (5.4)	13.41 (6.2)	11.87 (4.4)
Anteil Doppelverdiener	35.69 (7.8)	44.78 (10.1)	54.94 (6.2)
	34.4%	45.2%	20.4%
n = 208, Clusterlösung (gewichtet) (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung und StEG-Elternbefragung 2005)			

Tab. 1:    *Soziale Herkunft der Schüler/innenschaft*

5 Die Aggregation der Elternangaben auf Schulebene erfolgte unter der Annahme, dass auch ohne die Berücksichtigung von Eltern der im Rahmen von StEG nicht berücksichtigten Klassenstufen die soziale Zusammensetzung der Schüler/innenschaft gut repräsentiert ist.

6 Die sozioökonomische Stellung wurde aufgrund der hohen Korrelation mit der Variable „Anteil von Elternhäusern mit mindestens einem akademischen Abschluss“ nicht in die Clusteranalyse einbezogen. Sie wurde aber zur Beschreibung der Clusterlösung herangezogen. Alle anderen Variablen wiesen nur schwache oder mittlere Korrelationen auf.

lichen sozioökonomischen Status auszeichnet. Korrespondierend dazu ist der Anteil von Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, unterdurchschnittlich, und der Anteil von Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil keinen Ausbildungsabschluss hat, entsprechend überdurchschnittlich.

Ebenso unterdurchschnittlich ist in dieser Gruppe der Anteil der Doppelverdienerhaushalte. Und schließlich ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen überdurchschnittlich hoch. Demgegenüber kommt die Schüler/innenschaft der zweiten Gruppe von Schulen aus Elternhäusern mit mittlerem Qualifikationsniveau. Der Anteil von Doppelverdienerhaushalten liegt hier nah am Durchschnitt aller Schulen. Gleiches gilt für den sozioökonomischen Status und den Anteil Alleinerziehender. Dagegen ist der Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich. Dies trifft auch für die Schüler/innenschaft der dritten Schulgruppe zu, die zudem in überdurchschnittlichem Umfang aus Elternhäusern mit einem höheren Qualifikationsniveau stammt. Weiterhin ist nicht nur der Anteil von Familien hoch, in denen beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen, mindestens ein Elternteil von beiden verfügt außerdem über eine recht hohe berufliche Position. Auffallend ist auch, dass der Anteil Alleinerziehender unterdurchschnittlich ausfällt. Der Tabelle 1 kann darüber hinaus entnommen werden, dass die soziale Zusammensetzung der Schüler/innenschaft an Ganztagschulen ihren Schwerpunkt in der mittleren sozialen Lage hat.

In der Abbildung 3 ist nun der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Organisationsform des Ganztagsbetriebes ohne Rückgriff auf die Schulform dargestellt. Es zeigt sich, dass die in Abschnitt 3 angesichts der familiären Interessen und politischen

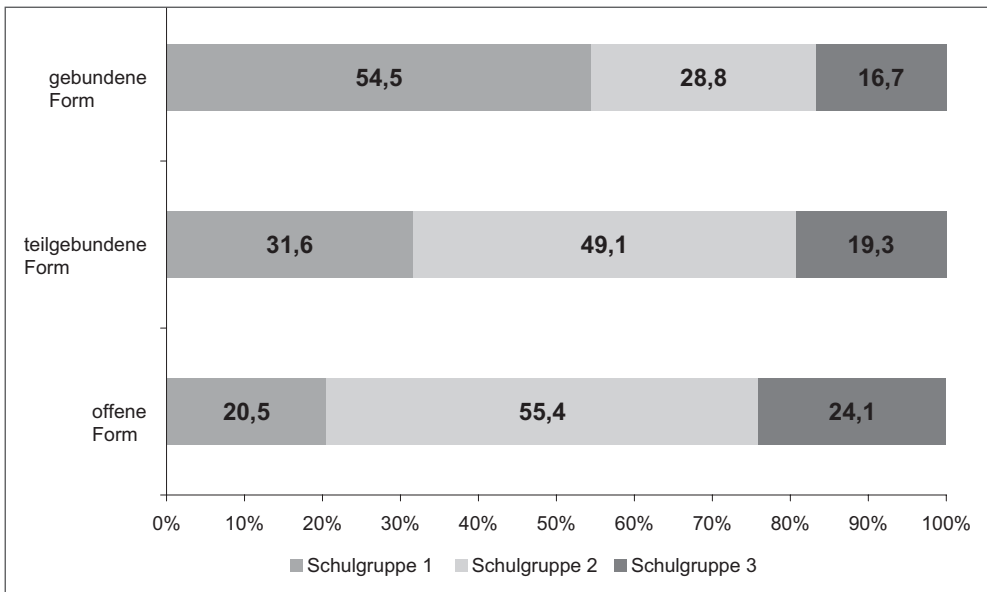


Abb. 3: Schulgruppen und Organisationsform im Sekundarbereich I  
(Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung und StEG-Elternbefragung, 2005,  $n = 208$ ,  $p < 0.00$ ,  $r = 0.22$ ; gewichtet)

Setzungen formulierte Erwartung eines Zusammenhangs zwischen sozialer Lage und Organisationsform zutrifft: Je günstiger die soziale Zusammensetzung der Schule ist, um so eher ist sie eine offene Ganztagsschule. Allerdings ist dies nur eine Seite der Medaille, denn der Zusammenhang fällt schwächer aus als angesichts der Verteilung der Organisations- über die Schulformen zu erwarten gewesen wäre. Man kann unter den gebundenen Ganztagsschulen den Anteil von 55 Prozent der Schulen sehen, deren Schüler/innenschaft relativ ungünstige Voraussetzung hat, man kann aber auch die 45 Prozent Schulen sehen, für die das eher nicht zutrifft. Hinzu kommt, dass die vollgebundene Form für Schulen mit einer Schüler/innenschaft mittlerer Lage zwar untypisch ist. Dies trifft jedoch nicht für die Schulen mit einer Schüler/innenschaft aus vergleichsweise privilegierten sozialen Verhältnissen zu. Nicht zuletzt aus diesem Grund war zunächst kein Unterschied in der sozialen Herkunft der Schülerschaft an den verschiedenen Formen des Ganztagsangebots zu finden.

Übersetzt man die Angaben in die konventionellen Schulformen, dann sind unter den vollgebundenen Schulen mit einer Schüler- bzw. Elternschaft der Gruppe 1 in starkem Maße Hauptschulen zu finden (rd. 86 Prozent); in den Schulen mit einer Schülerschaft der Gruppe 2 sind vor allem integrierte Gesamtschulen vertreten (rd. 74 Prozent) zu finden, zur Gruppe 3 gehören die Realschulen und das Gymnasium (zusammen rd. 40 Prozent). Demgegenüber sind offene Ganztagsschulen mit einer Schülerschaft der Gruppe 1 vor allem Schulen, die mehrere Bildungsgänge anbieten (rd. 53 Prozent). Gleiches gilt für die mittlere Gruppe von offenen Schulen (rd. 50 Prozent).

In den Schulen der Gruppe 3 sind wiederum die Gymnasien stark vertreten (rd. 71 Prozent). Im Vergleich zu den gebundenen und offenen Ganztagsschulen der Sekundarstufe I nehmen die teilgebundenen Ganztagsschulen eine Zwischenstellung ein: Die Gruppe 1-Schulen haben einen vergleichsweise eindeutigen Schwerpunkt in den Hauptschulen (rd. 41 Prozent), vertreten sind hier aber auch die Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie die integrierte Gesamtschule. Dies trifft auch für die Gruppe-2-Schulen zu, wobei hier die Schulen mit mehreren Bildungsgängen dominieren. Die Gruppe-3-Schulen sind erwartungsgemäß durch die Gymnasien (rd. 66 Prozent) vertreten.

Angesichts dessen lässt sich die durchaus zu findende Kopplung zwischen sozialer Herkunft der Schüler/innenschaft und Organisationsform des Ganztagsbetriebes nicht dergestalt beschreiben, dass vor allem Schulen mit einer als benachteiligt geltenden Schülerschaft die verbindlicheren Beteiligungsformen praktizieren. Sie tun dies zwar in beachtlichem Umfang, aber eben alles andere als ausschließlich. Aufgrund dieser Binnendifferenzierung ist eine *Labelung* der gebundenen Ganztagsschule als Schule für „Problemkinder aller Art“ zwar nicht auszuschließen, beispielsweise dann, wenn die diesbezügliche Kopplung in einer Region sehr stark ausgeprägt ist oder sie im Verlauf des Ausbaus von Ganztagsschulen durch bildungspolitische Entscheidungen oder durch familiäre Bildungswahlen verstärkt wird. Angesichts der bisher präsentierten Befunde dürfte das soziale Urteil von Eltern und Kindern eher über die Schulform gefällt werden als über die Organisationsform des Ganztagsbetriebes. Das Meiden oder die Erwünschtheit von Schulen dürfte daher in der Sekundarstufe I nach wie vor in erster Linie davon abhängen, ob es sich um eine Haupt- oder Realschule bzw. ein Gymnasium handelt.



Allerdings könnte das Ganztagsangebot, genauer gesagt: die Qualität des Ganztagsangebotes den Ausschlag dafür geben, ob sich Eltern und Kinder für *diese* Ganztags Hauptschule oder *dieses* Ganztagsgymnasium entscheiden. Dies führt zu der gerade im Hinblick auf eine Verbesserung der Chancengleichheit relevanten Frage, ob sich die Schulen auch im Hinblick auf qualitative Aspekte des Ganztagsbetriebes unterscheiden.

	Angebotsbreite 2005 (MW, SD) ns	Angebotsbreite 2007 (MW, SD) *	Verbindung 2005 (MW, SD) ***	Verbindung 2007 (MW, SD) ***
Gebunden (64)	0.74 (.15)	0.77 (.15)	2.57 (.58)	2.97 (.47)***
Teilgebunden (52)	0.68 (.21)	0.74 (.17)*	2.54 (.60)	2.51 (.52)
Offen (71)	0.71 (.14)	0.68 (.18)	2.22 (.58)	2.23 (.58)
	2005 (MW, SD) *	2007 (MW, SD) ns	2005 (MW, SD) ns	2007 (MW, SD) ***
Gruppe 1 (67)	0.66 (.15)	0.71 (.18)***	2.42 (.57)	2.74 (.52)***
Gruppe 2 (85)	0.73 (.15)	0.74 (.17)	2.47 (.60)	2.56 (.60)*
Gruppe 3 (34)	0.72 (.17)	0.69 (.17)	2.28 (.70)	2.07 (.60)
<b>Gesamt (186)</b>	<b>0.71 (.16)</b>	<b>0.73 (.17)</b>	<b>2.42 (.61)</b>	<b>2.54 (.61)</b>
Angebotsbreite: 0 (kein Angebot) – 1 (maximale Angebotsbreite), Verbindung von Unterricht und Angebot 1 (keine Verbindung) – 4 (Integration) (siehe ausführlich in den Indizes Holtappels 2008) n = 199      * p<0.03      ** p<0.01      *** p<0.001, ns = nicht signifikant (gewichtet) (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005 und 2007)				

Tab. 2: *Angebotsbreite und Grad der Verbindung zwischen Unterricht und Angebot nach Schul- und Organisationsform in der Sekundarstufe I*

Bereits weiter oben wurde darauf aufmerksam gemacht, dass den gebundenen Formen des Ganztagsbetriebes ein größerer Spielraum bei der Gestaltung ihres Angebotes attestiert wird. Nicht zuletzt davon verspricht man sich letztlich auch eine bessere Förderung der Kinder bzw. Jugendlichen. In der Tabelle 2 sind die Werte zweier, ebenfalls bereits erwähnter Merkmale des Ganztags schulangebotes in Abhängigkeit von den Organisationsformen und den Clustergruppen verzeichnet: Der Indikator „Verbindung von Unterricht und Angebot“, mit dem erfasst wird, wie systematisch die Ganztagsangebote in das traditionelle Kerngeschäft der Schule einbezogen werden, und der Indikator „Breite des Angebotes“, der den Umfang und die Vielfältigkeit des Ganztagsangebotes der Schulen zum Ausdruck bringt (s. Holtappels 2008). Da es sich bei den meisten der im Rahmen von StEG befragten Schulen um vergleichsweise neue Ganztagschulen handelt, die ihre Ganztagskonzepte zum Teil noch erproben, wurden die Werte beider Befragungszeitpunkte berücksichtigt.

Recht gut zu erkennen ist, dass Unterschiede zwischen den Schulen der verschiedenen Organisationsformen vor allem bei der Verbindung von Unterricht und Angebot bestehen. Gebundene Ganztagsschulen zeichnen sich durch einen höheren Verbindungsgrad aus als offene Schulen. Dieser Unterschied hat sich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten noch verstärkt. Im Hinblick auf die Breite des Angebotes fallen die Unterschiede weniger eindeutig aus. Allerdings ist das Ganztagsangebot insbesondere unter den teilgebundenen Schulen zwischenzeitlich differenzierter geworden.

Werden anstelle der Organisationsformen die Clustergruppen (Schulgruppen) im Hinblick auf beide Indikatoren untersucht, dann zeigt sich zunächst einmal, dass im Jahr 2005 in den Schulen der Clustergruppe 1 die Angebotsbreite leicht unterdurchschnittlich ausfiel. Beim Indikator „Verbindung von Unterricht und Angebot“ waren keine bedeutenden Unterschiede zu finden. Im Vergleich der Werte für beide Befragungszeitpunkte wird deutlich, dass Verbesserungen in beiden Indikatoren vor allem in den Schulen stattfanden, deren Schülerschaft tendenziell aus *schlechter gestellten Elternhäusern* kommt. Das betrifft sowohl die Breite des Angebotes als auch die Verbindung von Unterricht und Angebot. Die Entwicklung wurde zwar in erster Linie von den gebundenen Schulen mit entsprechender Schülerschaft getragen, eine Verbesserung in beiden Indikatoren war jedoch auch unter offenen Ganztagsschulen zu verzeichnen.

Was bleibt in Anbetracht der bisher vorgestellten Befunde insbesondere in Bezug auf das Ziel einer besseren Chancengleichheit festzuhalten?

Offenbar gilt die Ganztagsschule heute nicht mehr nur als Schule für Kinder und Jugendlichen mit vielfältigen Lebens- und Leistungsproblemen. Im Verlauf der letzten Jahre und vor allem auch durch den Ausbau offener Angebote besuchen verstärkt auch Kinder aus mittleren und höheren sozialen Schichten Ganztagsschulen. Ihre Präsenz in allen Organisationsformen der Ganztagsschulen trägt dazu bei, dass die Ganztagsschule den Ruf einer Schule für „Problemkinder aller Art“ langsam verliert und auch die gebundene Organisationsform der Ganztagsschule nicht als solche gelten kann.

Fast schon muss man fragen, ob durch die Ganztagsschule vor allem auch die Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die besondere Unterstützung und Förderung brauchen. Zunächst einmal ist dieser Kreis von Kindern und Jugendlichen in durchaus großem Umfang in Ganztagsschulen vertreten. Dies fällt insbesondere im Vergleich zum Anteil von Schulen auf, deren Schüler/innen aus eher mittleren sozialen Lagen stammen. Sie besuchen vornehmlich auch Schulen, die den Ganztagsbetrieb in gebundener Form durchführen. Damit nehmen sie gewissermaßen automatisch am Ganztagsangebot teil. Darüber hinaus haben gerade die Schulen mit einem hohen Anteil förderungsbedürftiger Schüler/innen im Hinblick auf die qualitativen Aspekte der Ganztagsschule einige Entwicklungsarbeit geleistet. Ob dies sich in der Tat in einer wirkungsvollen Förderung niederschlägt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Zumindest in formaler Hinsicht trifft die „richtige“ Zielgruppe auf die notwendigen Voraussetzungen. Zu fragen ist jedoch, ob und inwieweit alle Kinder erreicht werden, wenn über die Teilnahme am Ganztagsangebot in den Familien von Jahr zu Jahr entschieden werden kann.

## 5. Soziale Selektivität durch Teilnahmeentscheidung an offenen Ganztagschulen

Wie verhält es sich nun mit der Teilnahme am Ganztagsangebot, wenn die Entscheidung weitgehend in der Hand der Familien bzw. der Kindern liegt? Wie bereits dargelegt, ist dies im Bereich der Ganztagsgrundschulen im Grunde generell der Fall. Deshalb wären gerade hier deutliche Herkunftseffekte zu erwarten. Im Sekundarbereich I kann nur ein Teil der Familien über die Teilnahme entscheiden. Ausgehend davon, dass die offene Form des Ganztagsbetriebes vor allem an Schulen zu finden ist, deren Schülerschaft tendenziell aus besser gestellten Familien stammt, könnte man zunächst einmal vermuten, dass die Herkunftsselektivitäten vergleichsweise gering ausfallen und es sich wie bereits erwähnt möglicherweise um ein Übergangsphänomen handelt. Im Anschluss werden zunächst die Teilnahmeentscheidungen für die im Rahmen von StEG, sowohl im Jahr 2005 als auch im Jahr 2007, befragten Eltern von Schüler/innen der Klassenstufe 3 vorgestellt (Kohortenvergleich). Danach werden die Teilnahmeentscheidungen für die Kinder und Jugendlichen der Sekundarstufe I diskutiert. Die Untersuchung erfolgt auf Basis der Panneldaten, die die Schüler/innen umfassen, die im Jahr 2005 die 5. und 7. bzw. im Jahr 2007 die 7. und 9. Klasse besuchten.

### 5.1 Familiäre Entscheidungen im Grundschulbereich

Im Jahr 2005 nahmen nach Auskunft der Eltern an offenen Ganztagsgrundschulen – je nach Sichtweise nur oder schon – mehr als jedes dritte Kind (36,5 Prozent) am offenen Ganztagsangebot ihrer Schule teil. Zwei Jahre später waren es bereits rund 47 Prozent. Diese Steigerung spricht nun zunächst einmal dafür, dass diesbezügliche Angebote gerade auch von Familien mit Kindern im Grundschulalter akzeptiert und geschätzt werden. Trotz dieser positiven Entwicklung in der Teilnahmequote: Zu beiden Zeitpunkten bleibt ein erheblicher Spielraum für eine sozial unterschiedliche Inanspruchnahme. Zugleich müssen die regional bzw. lokal unterschiedlichen Möglichkeiten der Ganztagsbeteiligung angemessen berücksichtigt werden, d.h. es muss geprüft werden, ob sich auch unter Kontrolle schulischer Merkmale für bestimmte Gruppen von Kindern eine unterschiedliche Teilnahmewahrscheinlichkeit ergibt. Aus diesem Grunde wurden sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich logistische Mehrebenenmodelle<sup>7</sup> berechnet.

In der nachstehenden Tabelle 3 sind zunächst die Ergebnisse für den Primarbereich verzeichnet. In die Modelle wurde zum einen eine Reihe von individuellen Herkunftsmerkmalen (so genannte feste Effekte) aufgenommen. Es handelt sich dabei weitgehend um die im Abschnitt 4 bereits vorgestellten Merkmale.<sup>8</sup> Angesichts der großen Unter-

7 Alle Modelle wurden mit dem Programm HLM 6.02 berechnet.

8 Lesehilfe: Ein negativer Effekt (Beta) wie beispielsweise für den Bildungshintergrund weist darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit der Ganztagsbeteiligung für Kinder aus Familien, in denen kein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, niedriger ist als für Kinder aus Elternhäusern mit akademischem Hintergrund.

Parameter	2005		2007	
	Beta	SE	Beta	SE
<i>Feste Effekte</i>				
Bildungshintergrund: Nichtakademiker (Ref.: Akademiker)	-0.27**	0.11	0.23*	0.12
Sozioökonomischer Status: unterstes Viertel (Ref.: alle anderen Statusgruppen)	0.55	0.16	-0.22	0.13
Migrationshintergrund (Ref.: keiner)	-0.20	0.21	0.30	0.18
Alleinerziehend (Ref.: nein)	0.29	0.24	0.48**	0.19
Erwerbskonstellation: beide Eltern erwerbstätig (Teil- oder Vollzeit) (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	0.19	0.13	0.63***	0.12
Erwerbskonstellation: beide Eltern nicht erwerbstätig (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	-0.37	0.26	0.12	0.45
Ost/West (Ref.: alte Länder ohne Berlin)	1.34***	0.25	0.95***	0.25
Konstante	-1.00***	0.22	-1.13***	0.21
<i>Zufallseffekte auf Schulebene</i>				
$\sigma_u$ Konstante	0.89***		0.60***	
$\sigma_u$ Sozialer Status (niedrig)	0.19		0.06	
N Eltern (ungewichtet)	1.212		1.147	
N Schulen (ungewichtet)	52		52	
ICC 2005 = 0.21, ICC 2007 = 0.16, Ref. = Referenzkategorie, Merkmale sind dummycodiert; Beta = unstandardisierte Koeffizienten (Quelle: StEG-Elternbefragung 2005 und 2007)				

Tab. 3: *Ganztagsbeteiligung an offenen Ganztagsgrundschulen (logistisches Mehrebenenmodell).*

schiede im Angebot von Ganztagsplätzen zwischen den neuen und den alten Ländern und einer in beiden Landeshälften unterschiedlichen Tradition ganztagsschulischer Bildung und Betreuung, insbesondere im Grundschulbereich, wurde zusätzlich die Region als kontextspezifisches Merkmal (fester Effekt auf Schulebene) aufgenommen. Zum anderen wurde überprüft, ob und inwieweit Unterschiede zwischen den Schulen bestehen (so genannte Zufallseffekte). So zeigt der Zufallseffekt der Konstanten auf Schulebene (in den Tabellen jeweils die untere Konstante) an, wie stark die Ganztagsbeteiligung zwischen den Schulen variiert. Der Zufallseffekt des sozioökonomischen Status indiziert, ob die soziale Ungleichheit in Bezug auf den Ganztagsbesuch zwischen den Schulen unterschiedlich ausgeprägt ist.

Bleiben wir zunächst bei den Befunden für die Erstbefragung des Jahres 2005. Deutlich zu erkennen ist, dass die Inanspruchnahme der Angebote in ostdeutschen Schulen weit- aus wahrscheinlicher ist als in westdeutschen. Darüber hinaus zeigt sich ein recht deutlicher Effekt für den Bildungshintergrund der Eltern. Er zeigt an, dass Kinder aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, eine größere Chance hatten, am Ganztagsbetrieb der Schule teilzunehmen. Mit Blick auf die Zufallseffekte wird zunächst einmal deutlich, dass sich der Anteil der Kinder, die am Ganztagsangebot teilnehmen, zwischen den Grundschulen deutlich unterscheidet. Der Zufallseffekt für die Schichtzugehörigkeit ist demgegenüber nicht signifikant, d.h. die unterschiedliche soziale Komposition der Schulen hat keinen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Ganztagsangebot.

In der zwei Jahre später erfolgten Befragung derselben Schulen zeigt sich ein deutlich anderes Bild mit einer Ausnahme: dem Ost-West-Effekt. Auch 2007 ist die Teilnahme am Ganztagsangebot in den Schulen der neuen Bundesländer wahrscheinlicher als in denen der alten.

Allerdings sind auch einige Veränderungen zu verzeichnen. Im Unterschied zum Jahrgang der Drittklässler aus dem Jahr 2005 hatten im Jahr 2007 Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern eine etwas größere Partizipationschance. Darüber hinaus zeichnet sich ein signifikanter Effekt für die Teilnahme von Kindern Alleinerziehender und aus Elternhäusern ab, in denen beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgingen.<sup>9</sup> Wied- erum variiert der Anteil der Kinder, die am Ganztagsangebot teilnehmen, zwischen den Grundschulen beträchtlich. Der Zufallseffekt für die Schichtzugehörigkeit ist jedoch nach wie vor nicht signifikant.

Unter Berücksichtigung der Angaben beider Befragungszeitpunkte lässt sich zunächst einmal festhalten, dass die Inanspruchnahme des Ganztagsangebotes in Ost- deutschland wahrscheinlicher ist als in Westdeutschland. Darüber hinaus spielt offenkundig der Bildungshintergrund der Eltern eine Rolle, allerdings ohne eine eindeutige Tendenz. Die für das Jahr 2007 zu verzeichnenden Effekte für den Erwerbsstatus der Eltern und die Familienform korrespondieren mit einem entsprechenden Bedarf an verlässlicher Betreuung (vgl. z.B. Beher u.a. 2007b, S. 175). Insofern kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass die Teilnahmesteigerung bei den entsprechenden Gruppen vor allem vom Wunsch nach einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf getragen wird.

## 5.2 *Familiäre Entscheidungen im Bereich der Sekundarstufe I*

Im Hinblick auf die familiären Entscheidungen in offenen Ganztagschulen der Sekun- darstufe I interessiert neben der Teilnahmeentscheidung auch die Frage der Teilnahme- kontinuierität im Verlauf der Schülerbiografie. Wie bereits erwähnt, wird dies auf der Basis der Angaben der Panelteilnehmer/innen der Klassenstufe 5 und 7 der Erstbefragung un-

<sup>9</sup> Alleinerziehende wurden je nach Erwerbsstatus entsprechend zugeordnet.

tersucht. Aus dieser Schüler/innen-Gruppe nutzten zum Zeitpunkt der Erstbefragung 38 Prozent das Ganztagsangebot der Schulen. Zwei Jahre später nahmen mit rund 35 Prozent nur geringfügig weniger Schüler/innen das Ganztagsangebot wahr.

Das spricht auf den ersten Blick für eine vergleichsweise kontinuierliche Teilnahme, was allerdings nur dann zuträfe, wenn es keine Aus- und Einstiege in die Ganztagsangebote gäbe, die ja an offenen Ganztagschulen grundsätzlich möglich sind. Solche Austauschprozesse finden in nicht unbeträchtlichem Maß statt. So war von den Teilnehmer/innen des Jahres 2005 etwas mehr als jede/r Zweite (rd. 60 Prozent) auch im Jahr 2007 im Ganztagsbetrieb aktiv. In der Tendenz spricht jedoch auch dieser Befund für eine relativ dauerhafte Teilnahme der Ganztagschüler/innen an den Angeboten. Gleichwohl: Aufgrund der Existenz solcher Austauschprozesse ist für die Schüler/innen der Sekundarstufe I auch zu prüfen, ob es soziale Unterschiede in der regelmäßigen bzw. kontinuierlichen Teilnahme gibt.

In der nachstehenden Tabelle 4 sind zunächst die Ergebnisse der logistischen Mehrebenenmodelle zur *allgemeinen Beteiligung* an den Angeboten offener Ganztagschulen für beide Erhebungszeitpunkte dargestellt. Neben den bereits bekannten Herkunftsmerkmalen wurde in den Modellen auch das Lebensalter der Kinder und Jugendlichen bzw. die Klassenstufe aufgenommen. Schließlich verliert die in der Grundschule für die Teilnahme so essentielle Betreuungsnotwendigkeit an Relevanz, Kindern wird auch mit zunehmendem Alter mehr Handlungsautonomie zugestanden. Dies dürfte auch für die Entscheidung zur Ganztagsbeteiligung gelten.

Den Angaben kann zunächst einmal entnommen werden, dass Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern *ohne* akademischem Hintergrund zu beiden Erhebungszeitpunkten seltener am Ganztagsbetrieb teilnahmen als Kinder aus Elternhäusern mit entsprechendem Bildungshintergrund. Außerdem zeigte sich für 2005 ein deutlicher Effekt für den sozioökonomischen Status, d.h. Jugendliche aus weniger privilegierten Elternhäusern hatten eine geringere Chance, am Ganztagsangebot teilzunehmen. Daneben zeigt sich ein recht deutlicher Alterseffekt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten sind die jeweils jüngeren Kinder und Jugendlichen eher in den Ganztagsangeboten anzutreffen als die jeweils älteren Schüler/innen. Darüber hinaus spielt auch der Erwerbsstatus der Eltern für die Teilnahme eine Rolle. Während 2005 ein positiver Effekt für Doppelverdienerhaushalte zu verzeichnen ist, hatten im Jahr 2007 die Kinder eine geringe Chance auf Ganztagsangebote, deren Eltern beide nicht erwerbstätig waren.

Erklärungsbedürftig ist der deutlich positive Effekt für die höhere Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an ostdeutschen Schulen im Jahr 2007. Hier reicht der Hinweis auf andere Traditionsbestände in den neuen Ländern nicht aus, denn eine Ganztagschule für alle gab es auch in der DDR nur im Grundschulbereich (vgl. Maltes in diesem Band). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass in den durch starke demografische Veränderungen und zum Teil durch gravierende wirtschaftliche und soziale Strukturprobleme geprägten ostdeutschen Regionen Ganztagschulen stärker zum Kristallisationspunkt des sozialen Lebens, gerade auch im Jugendbereich, werden (vgl. Jungkamp 2009).

Die vorgestellten Befunde legen nun eine Reihe von Annahmen über die *Regelmäßigkeit der Teilnahme* am schulischen Ganztagsbetrieb nah. So könnte man beispiels-

Parameter	2005		2007	
	Beta	SE	Beta	SE
<i>Feste Effekte</i>				
Bildungshintergrund (Ref.: Akademiker)	-0.15*	0.08	-0.27**	0.08
Sozioökonomischer Status: unterstes Viertel (Ref.: alle anderen Statusgruppen)	-0.25**	0.09	-0.07	0.09
Migrationshintergrund (Ref.: keiner)	0.19	0.11	0.07	0.12
Alleinerziehend (Ref.: nein)	0.04	0.11	0.02	0.11
Erwerbskonstellation: beide Eltern erwerbstätig (Teil- oder Vollzeit) (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	0.16**	0.07	-0.07	0.08
Erwerbskonstellation: beide Eltern nicht erwerbstätig (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	-0.20	0.18	-0.46**	0.20
Ost/West (Ref.: alte Länder ohne Berlin)	0.10	0.22	0.45*	0.22
Klassenstufe (Ref.: 5 bzw. 7 7 bzw. 9)	-0.19**	0.08	-0.41***	0.10
Konstante	-0.25	0.16	-0.19	0.17
<i>Zufallseffekte auf Schulebene</i>				
$\sigma_u$ Konstante	1.69***		1.75***	
$\sigma_u$ Sozialer Status (niedrig)	0.07		0.16	
N Eltern (ungewichtet)	2681		2681	
N Schulen (ungewichtet)	97		97	
ICC 2005 = 0.32, ICC 2007 = 0.32, Ref. = Referenzkategorie, Merkmale sind dummycodiert; Beta = unstandardisierte Koeffizienten (Quelle: StEG-Elternbefragung 2005–2007)				

Tab. 4: *Ganztagsbeteiligung an offenen Schulen des Sekundarbereiches I (logistisches Mehrebenenmodell)*

weise davon ausgehen, dass sich Kinder aus Elternhäusern mit einem akademischen Hintergrund nicht nur häufiger, sondern auch regelmäßiger am Ganztagsangebot beteiligen. Weiterhin könnte man vermuten, dass bestimmte familiäre Lagen, wie z.B. eine vergleichsweise dauerhafte Nichterwerbstätigkeit beider Elternteile, die regelmäßige Teilnahme unwahrscheinlicher werden lassen.

Wie den Angaben der Tabelle 5 entnommen werden kann, trifft die erstgenannte Annahme in der Tat zu. Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit einem akademischen Bildungshintergrund hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit, zu beiden Befragungszeitpunkten am Ganztagsangebot teilzunehmen als Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern.



Parameter	Beta	SE
<i>Feste Effekte</i>		
Bildungshintergrund Akademiker (Ref.: Nichtakademiker)	0.23**	0.07
Migrationshintergrund (Ref.: keiner)	0.09	0.14
Ost/West (Ref.: alte Bundesländer ohne Berlin)	0.08	0.27
Alleinerziehend zu beiden Zeitpunkten (Ref.: neue Partnerschaft)	-0.16	0.17
Sozioökonomischer Status zu beiden Zeitpunkten im untersten Viertel (Ref.: alle anderen Konstellationen)	-0.22*	0.11
Erwerbskonstellation beide Eltern zu beiden Zeitpunkten erwerbstätig (Ref.: alle anderen Konstellationen)	0.02	0.09
Erwerbskonstellation beide Eltern zu beiden Zeitpunkten nicht erwerbstätig (Ref.: alle anderen Konstellationen)	-0.83	0.59
Konstante	-1.13***	0.19
$\sigma_u$	2.27***	
Intraklassen-Korrelation	0,44	
N Eltern (ungewichtet)	2681	
N Schulen (ungewichtet)	97	
Ref. = Referenzkategorie, Merkmale sind dummycodiert; Beta = unstandardisierte Koeffizienten (Quelle: StEG-Elternbefragung 2005–2007)		

Tab. 5: *Regelmäßige Ganztagsbeteiligung im Sekundarbereich I (logistisches Mehrebenenmodell). Als regelmäßige Teilnahme gilt hier, wenn die Eltern zu beiden Befragungszeitpunkten angaben, dass ihr Kind am Ganztagsangebot der Schule partizipiert.*

Weiterhin ist zu erkennen, dass Kinder aus Familien, die sich in einer vergleichsweise dauerhaft ungünstigen sozialen Lage befinden, in der Tat seltener regelmäßig am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Dies indiziert der in der Tabelle 5 verzeichnete negative Effekt von –0.22. Damit zeichnet sich in der Sekundarstufe I an offenen Ganztagschulen sowohl in der Quer- als auch in der Längsschnittperspektive eine überproportionale Beteiligung von Schüler/innen aus eher bildungsnahen Elternhäusern ab. Darüber hinaus partizipieren Kinder aus vergleichsweise dauerhaft sozioökonomisch schlechter gestellten Familien seltener regelmäßig an den Ganztagsangeboten. Im Unterschied zu den Ergebnissen für die Primarstufe spricht dies nun durchaus für eine selektive dauerhafte Inanspruchnahme der Ganztagsangebote.

## 6. Fazit

In der Bundesrepublik sind die Chancen auf Bildung sozial so ungleich verteilt wie in kaum einem anderen OECD-Land. Genauer noch: In der Bundesrepublik haben sich die Bildungschancen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich polarisiert. Diese Ungleichheitsdynamik führt tendenziell zu einem frühen und vergleichsweise irreversiblen sozialen Ausschluss eines beträchtlichen Teils der Kinder und Jugendlichen. Gerade für sie geht es nicht nur um bessere Bildungschancen, sondern um die Sicherung ihrer gesellschaftliche Teilhabechancen.

Aus diesem Grund werden mit dem im Zuge der verschiedenen Reformanstrengungen in den vergangenen Jahren unternommenen starken Ausbau von Ganztagschulen nicht nur bildungs- sondern auch sozialpolitische Ziele verfolgt. Entsprechend vielfältig sind die Erwartungen an die Ganztagschule. Dies erweckt gelegentlich den Eindruck einer politischen „Wünsch-dir-was-Liste“, vor allem aber nährt es die Befürchtung, dass die Ganztagschule mit zu lösenden Problemen aller Art überfrachtet wird. Vielfach wird daher dafür plädiert, anstelle einer Vielfalt von Zielen die konsequente Umsetzung innovativer bzw. kompensatorischer pädagogischer Konzepte in den Mittelpunkt zu stellen. Letztlich sei damit auch mehr Chancengleichheit zu erreichen.

Ohne dies in Abrede stellen zu wollen: Sowohl angesichts der Gefahr einer sozialen Exklusion von Kindern und Jugendlichen als auch im Hinblick auf die Vorbehalte, die es gerade auch in der Bundesrepublik gegenüber der Ganztagschule gab und gibt, stellt sich die Frage, *wer* überhaupt Zugang zu ganztagsschulischen Angeboten findet. Letztlich ist dies auch die Voraussetzung dafür, dass pädagogische Konzepte ihre fördernde und unterstützende Wirkung entfalten können. Aus diesem Grund wurde im vorliegenden Beitrag der Frage nach den Zugängen und des dauerhaften Verbleibs in schulischen Ganztagsangeboten nachgegangen.

Zunächst: Die Ganztagschule ist sicher nicht die Schule, an der vor allem die Schüler/innen mit ausgeprägten Lebens- und Lernproblemen zu finden sind. Anders als vor einigen Jahrzehnten braucht man heute nicht mehr zu fragen, wer an der Ganztagschule gewissermaßen „übrig bleibt“. Dafür sprechen einige der im Verlaufe des Beitrages vorgestellten Ergebnisse, angefangen von der gestiegenen Akzeptanz unter den Familien, über die offenbar steigenden Teilnahmequoten gerade auch im vorwiegend offenen Angebot des Grundschulbereiches bis hin zur doch recht deutlichen Präsenz von Kindern aus vergleichsweise gut situierten Haushalten in den Schulen der Sekundarstufe I. Vielmehr ist zu fragen, ob durch die Ganztagschule vor allem auch die Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die besondere Unterstützung und Förderung brauchen.

Ausgehend davon, dass in den Bundesländern und Regionen Ganztagsangebote vor allem auch dort etabliert werden, wo ein besonderer Förderungsbedarf besteht und dort zumindest zum Teil der Aufbau als gebundene Ganztagschule erfolgt, wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Organisationsform des Ganztagsbetriebes gibt. Im Primarbereich ließen sich kaum Hinweise für eine solche Ausdifferenzierung finden. Allerdings muss hier einschränkend gesagt werden, dass im Grundschulbereich gebundene Ganz-

tagsformen nur in geringem Umfang existieren. Die Vermutung, dass im Grundschulbereich recht weit reichende Selektivitäten durch die elterlichen Entscheidungen über die Teilnahme ausgelöst werden, konnte nur bedingt bestätigt werden. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass das Betreuungsangebot an Grundschulen gerade auch und zunehmend von erwerbstätigen Eltern und Alleinerziehenden in Anspruch genommen wird. Bildungs- bzw. Herkunftseffekte halten sich damit in Grenzen, obwohl sie stellenweise durchaus zu finden sind.

Etwas anders stellt sich die Lage im Bereich der Sekundarstufe I dar. Hier zeigte sich, dass der erwartbare Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schüler/innen und Organisationsform der Ganztagschule in der Tat besteht: Während Schulen, deren Schüler/innen aus eher gut oder besser gestellten Elternhäusern kommen, den Ganztagsbetrieb in offener Form durchführen, führen Schulen, deren Schülerschaft aus eher schlechter gestellten Familien kommt, den Ganztagsbetrieb vornehmlich in gebundener Form durch.

Damit sind Schulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil förderungsbedürftiger Kinder und Jugendlicher nicht nur recht umfangreich im Ganztagschulspektrum vertreten, aufgrund der Verbindlichkeit sind herkunftsselektive Einflüsse auch nur bedingt möglich (z.B. im Rahmen von Schulwahlentscheidungen). Die Wahl über die Teilnahme am Ganztagsangebot hatten vor allem die Eltern und Kinder aus tendenziell besser gestellten sozialen Lagen. Aber eben nicht nur: Zu einem beachtlichen Teil waren gerade auch unter den gebundenen Ganztagschulen Schulen mit einer Schüler/innenschaft zu finden, deren soziale Herkunft als vergleichsweise unproblematisch gilt. Von der Teilnahmekontinuität, die gebundene Schulen bieten, „profitieren“ damit *sowohl* Schüler/innen aus schlechter *als auch* aus besser gestellten Herkunftskontexten. Im Rahmen dieses Beitrages konnte nicht geprüft werden, ob besser gestellte Familien sich bewusst für spezifische Formen des Ganztagsangebots um einer bestmöglichen Förderung ihrer Kinder Willen entscheiden.

Die Untersuchung der Teilnahmeentscheidungen an offenen Ganztagschulen im Bereich der Sekundarstufe I zeigte angesichts der dort vertretenen Sozialgruppen doch recht deutliche sozialeffekte: Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern hatten nicht nur zu beiden Erhebungszeitpunkten eine größere Chance, am Ganztagsbetrieb teilnehmen, sie hatten auch eine größere Chance auf eine regelmäßige bzw. dauerhafte Teilnahme. Letzteres unterscheidet sie von Kinder und Jugendlichen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien. Diese hatten eine geringere Chance, regelmäßig an den Ganztagsangeboten ihrer Schulen teilzunehmen.

Zusammengenommen zeichnet sich damit ein zwiespältiges Bild in Bezug auf die Teilnahme- und das heißt auf die Zugangs- und Verbleibschancen zu bzw. in Ganztagsangeboten ab: Auf der einen Seite haben Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Familien dadurch, dass sie vor allem gebundene Ganztagschulen besuchen, gewissermaßen automatisch gute Teilnahmechancen. Ob dies nun in der Tat zu einer besseren Förderung führt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Zumindest lässt sich zeigen, dass unter den Schulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil unterstützungsbedürftiger Schüler/innen die Voraussetzungen für mehr Förderung z.B. mit Blick auf eine verbes-

serte konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Angebot deutlich verbessert wurden. Auf der anderen Seite haben vor allem Kinder aus tendenziell besser gestellten Elternhäusern bessere Teilnahmekancen, entweder weil sie eine gebundene Schule besuchen oder sich in offenen Schulen häufiger bzw. regelmäßiger an entsprechenden Angeboten beteiligen (können).

## Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Education and the Welfare State. Germany's Poverty and Plenty and the many worlds of 'competence distribution' in the EC and the OECD. In: *Journal of European Social Policy* 13, H. 1, S. 63–81.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin u.a.: Springer.
- Becker, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, A., ders. (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–56.
- Behr, K./Prein, G. (2007): Wie offen ist die Ganztagschule? In: *DJI Bulletin* 78, S. 15–16.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bettmer, F. (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe. In: ders.; Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–211.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, *Zeitschrift für Pädagogik* 39, H. 1, S. 25–52.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and social inequality: changing prospect in western society*, New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens in Frankreich*, Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Ganztagsschulverband GGT e.V. (2003): *Ganztagsschulentwicklung in den Bundesländern*. In: *Die Ganztagschule*, H. 4, (<http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/zeitschrift/zeitschriften-2003/resolveuid/7d4f26088f6cc5e7420c6e040dc67ffd>; Abrufdatum: 13.11.2008)
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose von der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 71–100.
- Halsey, A./Heath, A./Ridge, J. (1980): *Origins and destinations: family, class, and education in modern Britain*, Oxford: Clarendon Print.
- Holtappels, H. (2005): *Ganztagschule in Deutschland. Situationsanalyse und Forschungsergebnisse*. In: *Die Ganztagschule*. H. 1, S. 5–31.
- Holtappels, H.G. (2008): Angebotsstruktur, Schülereteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der 'Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen' (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 186–206.

- Holtappels, H. (2007): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: ders., Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“* (StEG), Weinheim u.a.: Juventa, S. 139–163.
- Jungkamp, B. (2009): Demografischer Wandel und Abwanderung als Herausforderung für die Landespolitik. In: Schubarth, W./Speck, K. (Hrsg.): *Abwanderung Jugendlicher – Analysen und Gegenstrategien in den neuen Bundesländern*, Weinheim u.a.: Juventa, S. 243–250 (im Erscheinen).
- Kaufmann, F.-X. (2005): *Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen*. Frankfurt: Edition Suhrkamp.
- Kreckel, R. (2005): Mehr Frauen in akademische Spitzenpositionen: Nur noch eine Frage der Zeit? Zur Entwicklung der Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter, Manuskript des Vortrages auf der Tagung „Genus Oeconomicum“ am 24. und 25. Februar 2005 in Zürich (<http://www.sozioologie.uni-halle.de/kreckel/docs/genus2005-korr2.pdf>; Abrufdatum: 13.11.2008).
- Kröhnert, S./Klingholz, R. (2007): *Not am Mann. Vom Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht? Lebenslagen junger Erwachsener in Abstiegsregionen der neuen Bundesländer*. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Merkens, A. (2002): Ungleichheit für Alle. Bildungsreform und gesellschaftlicher Widerspruch, *UTOPIEKreativ* Heft 140, S. 524–532.
- Oelerich, G. (2005): Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagsschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland. Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den GanzTag“ Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für das pädagogische Personal an Ganztagsschulen, Wuppertal: Ms.
- Oelkers, J. (2008): Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 851–858.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (2005): Es wird sich etwas bewegen müssen... Das deutsche Bildungssystem und der internationale Kontext. In: dies. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssystem. Innovation durch Vergleich*, Münster u.a.: Waxmann, S. 8–19.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg: dtv.
- Prein, G./Rauschenbach, T./Züchner, I. (2008): Eine Schule für alle? Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagsschulen. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis*, Weinheim u.a.: Juventa.
- Quellenberg, H./Carstens, R./Stecher, L. (2007): 3. Hintergrund, Design und Stichprobe. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“* (StEG), Weinheim u.a.: Juventa, S. 51–68.
- Rademacker, H. (2007): Ganztagsbildung und soziale Verantwortung. *DJI Bulletin* 78, S. 4–5.
- Rauschenbach, T. (2007): Deutschland – auf dem Weg zur Ganztagschule, *DJI Bulletin* 78, S. 6–8.
- Schelsky, H. (1957): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund.
- Sell, S. (2004): Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht, in: *Die Ganztagschule* 44, H. 1, S. 5–16.
- Solga, H. (2004): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tilly, C. (1998): *Durable Inequality*. Berkeley u.a.: University of California Press.

- Toppe, S. (2005): Soziale (Un-)Gleichheit in der Schule. Neue Chancen für Kinder und Eltern in der Ganztagschule?! In: Spieß, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule, Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfes. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 130–148.
- Vester, M. (2008): Der Klassenkampf um Bildungschancen, *Neue Praxis* H. 1, S. 80–86.
- Watermann, R./Baumert, J. (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–94.
- Wiezorek, C./Merten, R. (2008): Soziale Ungleichheit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–78.
- Zinnecker, J./Stecher, L. (2006): Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UKV, S. 291–310.

**Anschrift der Autorin:**

Dr. Christine Steiner, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München,  
E-Mail: steiner@dji.de

*Gudrun Meister*

# **Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagsschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt**

## **1. Fragestellung**

Mit der Schwerpunktsetzung auf Sekundarschulen in sozialen Brennpunkten<sup>1</sup> gerät in Sachsen-Anhalt eine Schulform in den Fokus der derzeitigen bildungspolitischen Bemühungen zum Ausbau der Ganztagsschulen, die in den letzten Jahren aufgrund umfassender soziokultureller Wandlungsprozesse unter enormem Transformationsdruck steht. Demographische Veränderungen, die Entwertung von Abschlüssen, die an der Sekundarschule erworben werden (hohe Arbeitslosenquote, starker Verdrängungswettbewerb von Seiten der Gymnasiasten), und eine Konzentration von Kindern und Jugendlichen mit vielfältigen Problemaufschichtungen kennzeichnen die Strukturprobleme dieser Schulen. Dabei werden die Schulen in der Bearbeitung dieser Problemlagen gleichsam von deren Konsequenzen auf der Ebene bildungsplanerischer Strukturentscheidungen eingeholt: den drohenden und sich vollziehenden Fusionen mit damit einhergehenden Veränderungen und Diskontinuitäten in der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft sowie bei den kommunalen Partnern und Verantwortungsträgern. Bereits 1997 formulierte Peter Zedler: „Nicht nur treffen die mit den übernommenen Strukturen angestauten Modernisierungsprobleme des Westens auf die neuen Schulsysteme, darüber hinaus sorgt die demographische Entwicklung in den neuen Bundesländern bis weit nach der Jahrtausendwende dafür, dass der Transformationsprozess unabgeschlossen bleibt und die Modernisierungsanforderungen verschärft“ (Zedler 1997, S. 48). Systemisch gesehen lastet damit auf den Schulen ein doppelter Transformationsdruck, der wesentliche Merkmale einer Überforderung aufweist. So verspricht das Ganztagsschulprogramm über den veränderten zeitlichen Rahmen zum einen nicht nur Anknüpfungsmöglichkeiten an die ent-

---

1 Auf der Grundlage einer durch das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt bestätigten Prioritätenliste wurden im Land Sachsen-Anhalt im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) 46 Ganztagsschulen neu eingerichtet sowie weitere 17 bereits bestehende Ganztagsschulen in ihrer qualitativen Weiterentwicklung gefördert. Förderschwerpunkt der Landesregierung waren insbesondere Ganztagsangebote an Schulen in sozialen Brennpunkten, Schulen mit besonderem Profil oder Projekte zur Berufsvorbereitung oder Begabungsförderung. Der Hauptfokus lag dabei vorrangig auf Sekundarschulen (45%), gefolgt von Grundschulen in Kooperation mit verschiedenen Formen der Hortbetreuung (34%).



sprechenden Strukturprobleme, sondern fordert gleichsam zu einer sukzessiven Transformation der Organisations- und Lernkultur heraus. Zum anderen werden diese Prozesse begleitet bzw. überlagert von Verwerfungen innerhalb und zwischen den Schulstandorten, die ebenfalls gravierenden Transformationsdruck auf die jeweilige Kultur der Ganztagsschule ausüben können. Allerdings weisen Studien zu transformatorischen Linien in historischen, politischen und kulturellen Umbrüchen auch darauf hin, dass sich mit gravierenden Veränderungen nicht zwangsläufig auch die schulkulturelle Sinnordnung ändern muss (vgl. z.B. Zedler/Weishaupt 1997; Helsper u.a. 2001; Fabel-Lamla 2004; Meister 2005). Vielmehr wird hier konstatiert, dass es durchaus Beharrungstendenzen gegenüber den makrosozialen und schulstrukturellen Veränderungen gibt und grundlegende pädagogische Haltungen und Routinen tradiert werden können.

Blickt man auf die Forschung zu aktuellen Entwicklungen innerhalb der Ganztagschule wie auch der Sekundarschullandschaft in den neuen Bundesländern, so findet sich hinsichtlich der Analyse dieser Problemlagen sowie deren Wirkungen auf die Schulentwicklung ein deutliches Defizit. Jenseits von Tendenzbeschreibungen aus den 1990er-Jahren zu den Auswirkungen demographischer Entwicklungen auf die Schulstruktur und Gymnasialkultur in den neuen Bundesländern (vgl. Weishaupt/Zedler 1994; Helsper u.a. 1998) sowie deskriptiven Analysen zur Entwicklung von Schulstandorten im Kontext demographischer Schrumpfungsprozesse (vgl. Budde 2007; Weishaupt 2002) fehlt es an Studien, die die Wirkungen dieser Entwicklungen auf die Entwicklungsprozesse der Einzelschulen, insbesondere von Sekundarschulen, in den Blick nehmen. Ein ähnliches Defizit ergibt sich hinsichtlich der Forschungen zur Ganztagsschule. Auch hier fehlt der Einbezug des demographischen Kontextes der neuen Bundesländer in aktuellen Studien wie StEG (Holtappels/Rollett 2007). Fasst man beide Befunde zusammen, ergibt sich insbesondere ein Bedarf an rekonstruktiv angelegten Studien, die die Schulentwicklungsverläufe der Ganztagsschulen zu den demographischen Rahmenbedingungen in Beziehung setzen. An diesem Defizit setzt der folgende Beitrag an und fragt, welche Entwicklungsverläufe sich in den Ganztags-Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt angesichts der doppelten Herausforderung von Demographieproblem und der Entwicklung ganztägiger Organisationen ergeben. Welche Bezüge lassen sich zwischen Ganztagskonzeptionen und demographischen Rahmungen herstellen? Welche Auswirkungen ergeben sich aufgrund von Schulfusionen auf die Entwicklungsprozesse? Und schließlich: Kommt es überhaupt zu transformatorischen Verläufen?

Zur Beantwortung dieser Fragen werde ich im Folgenden auf der Grundlage amtlicher Statistiken und Texte zentrale demographische Entwicklungen sowie deren Auswirkungen auf die regionale Schulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt darstellen, die sowohl als Kontext- wie auch als Prozessmerkmal der Ganztagsschulentwicklung zu fassen sind (2.). Auf der Grundlage einer Studie, deren Anlage zunächst beschrieben wird, werden anhand exemplarischer Falldarstellungen erste Ergebnisse hinsichtlich unterschiedlicher Entwicklungsverläufen von Ganztagsschulen im Kontext der demographischen Entwicklung in Sachsen-Anhalt dargestellt (3.). Abschließend werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert (4.).

## 2. Demographische Rahmung der Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt mit besonderem Fokus auf die Sekundarschule

### 2.1 *Demographische Schrumpfungsprozesse: Geburtendefizit und Abwanderung*

Ergebnisse im Kontext empirischer Forschungen zur regionalen Schulentwicklung verweisen darauf, dass sich die verschiedenen Dimensionen des demographischen Wandels als erklärungskräftiger Faktor für differenzielle Prozesse der Schulentwicklung zeigen. Dazu zählen u.a. die natürliche Geburtenentwicklung sowie die Einstufung einer Region als „Zuzugs- oder Abwanderungsregion“ (Zymek 2007, S. 280f.).

Hinsichtlich der *natürlichen Geburtenentwicklung* für Sachsen-Anhalt ist wie auch für die anderen neuen Bundesländer zwischen 1989 und 1993 ein historisch einmaliger Rückgang um 60% zu verzeichnen. Hintergründe waren zum einen der Weggang insbesondere junger Menschen in die alten Bundesländer, zum anderen verringerte sich die zusammengefasste Geburtsziffer von 1,57 im Jahr 1989 auf 0,76 im Jahr 1994. Während 1989 noch 35.128 Geburten zu verzeichnen waren, sank dieser Wert im Jahr 1994 mit 14.280 Geburten auf den bisherigen Tiefpunkt. Von 1995 bis 2000 stieg der Wert wieder auf 18.723 Geburten leicht an. Allerdings sinkt er bereits seit 2001 wieder.

Als Ursache des unerwartet geringen Geburtenanstiegs trotz einer sich auf das westliche Niveau hin stabilisierenden Fertilitätsrate ist die *Abwanderung* junger Erwachsener anzusehen. Seit der Wiedervereinigung bis Ende 2007 ergab sich ein Wanderungsverlust von 257.000 Personen, darunter allein 43% junge Erwachsene zwischen fünfzehn und fünfundzwanzig Jahren (Fucke 2008, S. 11). Dieses schlägt sich negativ in den Geburtenzahlen nieder und wird sich künftig noch stärker auswirken.

Ursachen der anhaltenden Abwanderung sind zum einen die durch den Abbau der chemischen und Bergbauindustrie verursachten Ent-Industrialisierungsprozesse im mittleren und südlichen Sachsen-Anhalt, zum anderen das gering entwickelte regionalökonomische und infrastrukturelle Niveau im gering besiedelten Norden des Landes. Die mittlere Erwerbslosenquote Sachsens-Anhalts war im November 2005 mit 19% nahezu doppelt so hoch wie die Quote Erwerbsloser in den alten Bundesländern (9,7%) (Bundesagentur für Arbeit; Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt). Lediglich der Hälfte der Ausbildungsplatzbewerber standen in den letzten Jahren betriebliche Ausbildungsplätze im Land zur Verfügung. Damit sind in dem Indikator „Abwanderung“ Faktoren gebündelt, die schwierige Konstellationen über den demographischen Aspekt hinaus für die Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt charakterisieren. So arbeiten Prenzel u.a. (2005, S. 360) die regionale Arbeitslosenquote als leistungsrelevantes Strukturmerkmal regionaler Kontexte heraus. Darüber hinaus engen die mit der relativ hohen Quote von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern im Zusammenhang stehenden steigenden Sozialausgaben bei gleichzeitig niedrigeren Steuereinnahmen die Finanzierungsspielräume der öffentlichen Hand ein und gefährden damit potenziell auch die Infrastruktur öffentlicher Einrichtungen – in diesem Zusammenhang etwa von Schulen, kulturellen Begegnungsstätten oder kommunalen Einrichtungen der Jugendhilfe.

## 2.2 Auswirkungen auf Schülerzahlen, Schulnetz und Lehrer mit Fokus auf die Sekundarschulform

Die Konsequenzen der Geburtenentwicklung für die Schulentwicklung können zunächst anhand der Entwicklung der Schülerzahlen verdeutlicht werden. Im Schuljahr 1991/92 besuchten insgesamt 370.075 Schüler die allgemein bildenden öffentlichen Schulen (ohne Schulen des zweiten Bildungsweges) in Sachsen-Anhalt. Im Schuljahr 2008/09 sind es nur noch ca. 178.000 Schüler. Greift man die Schülerzahlen der Sekundarschule heraus, wird die Dramatik noch deutlicher: Fanden sich im Schuljahr 1991/1992 täglich 125.514 Schüler an den Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt ein, waren es im Schuljahr 2007/08 nur noch 47.082. Betrachtet man den Förderzeitraum des IZBB 2003 bis 2007, so ist hier nahezu eine Halbierung der Schülerzahlen festzuhalten.

Schuljahr	Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Gesamt-schulen	Förder-schulen
1991/92	146.892	125.514	78.562	2.077	16.683
1995/96	141.363	132.776	90.965	3.011	20.671
1999/00	90.872	148.572	65.598	4.484	20.613
2003/04	58.774	93.670	73.493	5.551	17.594
2007/08	66.038	47.082	50.110	5.052	14.310
Quelle: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2008b)					

Tab. 1: Entwicklung der Schülerzahl je Schulform

Für die Entwicklung der Sekundarschulen ist dabei nicht nur die Entwicklung der demographischen Parameter relevant, sondern auch die sich hier aktuell niederschlagenden Veränderungen des Bildungsverhaltens. Wies die Übergangsquote von der Grundschule an das Gymnasium im Schuljahr 2004/05 bereits einen im Bundesdurchschnitt hohen Prozentsatz von 43% auf, so erhöhte sich diese im Schuljahr 2005/6 um fast drei Prozentpunkte auf 45,8%. Mit anderen Worten – die Sekundarschule verliert zusätzlich Schüler an das Gymnasium. Als interessant für die Entwicklung der Sekundarschulen erweist sich in diesem Zusammenhang ein enormer Anstieg derjenigen Schüler, die sich für einen hauptschulbezogenen Bildungsgang innerhalb der Sekundarschule ab Klasse 7 entschieden haben. Während sich 2003 noch 22,8% der Schüler für einen hauptschulabschlussbezogenen Unterricht entschieden haben, wuchs deren Anteil 2005/6 sprunghaft auf 34,4%.

Es steht außer Frage, dass mit der oben dargestellten Negativentwicklung der Schülerzahlen das Netz der Schulstandorte in Sachsen-Anhalt ab Mitte der 1990er-Jahre nachhaltig gefährdet war. Die Schülerdichte in Sachsen-Anhalt war mit 10 Schülern pro km<sup>2</sup> inzwischen nur noch halb so groß wie in vergleichbaren westdeutschen Flächenländern (vgl. dazu 25 Schüler pro km<sup>2</sup> in Rheinland-Pfalz Kultusministerium des Landes

Sachsen-Anhalt (2008a)). Mit dem bildungs- und kommunalpolitischen Ziel, bei knappen Kassen die Finanzierbarkeit und Sicherung von Bildungsstandards aufrecht zu erhalten, konnte eine Welle von Schulschließungen und -fusionen nicht verhindert werden. Davon waren zunächst die Grundschulen, dann aber auch zeitversetzt die Sekundarschulen und Gymnasien – in unterschiedlicher Intensität – betroffen.

	<b>Grund- schule</b>	<b>Sekundar- schule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Förder- schule</b>	<b>Gesamt- schule</b>
1997/98	794	445	122	132	5
1999/00	708	432	116	130	5
2003/04	589	338	102	123	5
2007/08	521	169	69	121	6
Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2008)					

Tab. 2: *Entwicklung der Anzahl öffentlicher Schulen*

Wie Tabelle 2 zeigt, hatte der Rückgang der Schülerzahlen im Grundschulbereich seit 1997 die Schließung von „nur“ ca. einem Drittel der öffentlichen Schulen zur Folge. Für den Sekundarstufenbereich entwickelte sich insbesondere ab dem Schuljahr 2003/04 eine dramatische Schulschließungs- und Fusionswelle. Die Anzahl der Gymnasien wurde in etwa halbiert. Mit einer Reduzierung auf ca. ein Drittel gegenüber dem Bestand von 1997 war die Sekundarschule die am stärksten betroffene Schulform. Einige Sekundarschulen mussten zudem auch nach bereits zugesagter Bestandsfähigkeit wegen der unerwartet hohen Übergangsquoten auf das Gymnasium fusionieren. Die noch bestehenden Sekundarschulen verteilen sich derzeit auf 82 Einzelstandorte und 28 Mehrfachstandorte.<sup>2</sup> Das heißt, die überwiegende Anzahl bildet den einzigen Sekundarschulstandort in einem sehr weiträumigen Einzugsgebiet. Schulwegzeiten bis zu einer Stunde sind keine Ausnahme. Ist davon auszugehen, dass Schulentwicklungsaktivitäten unter Vorbehalt der baldigen Aufgabe des Schulstandortes nicht auf Kontinuität angelegt waren<sup>3</sup> oder erst gar nicht angegangen wurden, so sind in der Phase der Schließungen und Zusammenlegungen Brüche und Blockierungen zu vermuten.

Der Rückgang der Schülerzahlen hatte auch weit reichende Folgen für den Lehrerberuf selbst. Der Lehrerbstand verringerte sich durch altersbedingten Ruhestand u.a. langsamer als die Schülerzahlen. Um Entlassungen von Lehrern zu vermeiden, wurden

2 Dieses Netz entspricht etwa dem der zentralen Orte (125) in Sachsen-Anhalt (KM Sachsen-Anhalt 2008b, S. 4).

3 In Sachsen-Anhalt gilt für die Sekundarschulen die Schulsprengel-Regel (die Schüler müssen die Schule besuchen, in deren Schulbezirk sie wohnen), sodass die Dimension eines Kampfes um die Schüler etwa durch gesteigerte Schulprofilierungsbemühungen vernachlässigt werden kann.

zum einen vertragliche Vereinbarungen getroffen, die Arbeitszeit und Lohn auf 85%<sup>4</sup> reduzierten. Parallel dazu kam es kaum zu Neueinstellungen von jungen Lehrern. Folgt man Ergebnissen zur Lehrerprofessionalität (vgl. Combe/Helsper 1996) und Innovationsforschung, so wird gerade dieser Altersgruppe ein hohes Innovationspotenzial für Schulentwicklungsprozesse zugesprochen – eine Ressource, die den Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt aufgrund der derzeitigen Altersstruktur der Lehrer noch auf längere Zeit verwehrt bleiben wird. Zum anderen setzte eine immense Verlagerung der Sekundarschullehrkräfte zwischen den Schulen und Schulformen ein. Auf dem Wege von Abordnungen wurden zunächst Grundschullehrer an die Sekundarschulen versetzt sowie Sekundarschullehrer an Gymnasien. Mit dem Eintritt der geburtenschwachen Jahrgänge in den Sekundarstufenbereich wurden die Abordnungen von der Grundschule wieder rückgängig gemacht, zusätzlich Sekundarschullehrer an Berufsschulen, Förderschulen, Gymnasien und Grundschulen abgeordnet bzw. versetzt.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung und aktuelle Situation der Ganztags-Sekundarschulen einzuordnen: Allein 12 der 28 im Land Sachsen-Anhalt im Rahmen des IZBB geförderten Ganztags-Sekundarschulen sind im Zeitraum zwischen 2001/02 und 2007/08 durch Fusionen direkt betroffen, manche bis zu vier mal in aufeinander folgenden Jahren. Fast alle anderen Schulen mussten Lehrer und Schüler aus geschlossenen Schulen bzw. Schulen mit auslaufender Beschulung aufnehmen, die meist selbst wiederum eine Zusammenlegungsgeschichte hinter sich hatten. Und schließlich wurde den neu eingerichteten Ganztagsschulen kein Bestandsschutz des Personals – weder der Lehrer, der pädagogischen Mitarbeiter noch der Schulleiter und deren Stellvertreter – gewährt.

### **3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in Sachsen-Anhalt: Ganztagskonzeptionen und Schulentwicklungsverläufe im Kontext demographischer Entwicklungen**

#### **3.1 Anlage der Studie**

Die folgenden Ergebnisse sind im Rahmen eines qualitativen Teilprojektes der Wissenschaftlichen Begleitung zur Umsetzung des IZBB im Land Sachsen-Anhalt entstanden.<sup>5</sup> Ziel des Gesamtprojektes ist es, entsprechend des Auftrages des Landes, die Entwicklung und Umsetzung des Ganztagsangebotes im Land Sachsen-Anhalt zu dokumentieren sowie darauf aufbauend förderliche und hemmende Bedingungen des Entwicklungsprozesses zu identifizieren. Im Fokus des qualitativen Teilprojektes steht hierbei insbeson-

---

4 Das bedeutet, die Lehrer bekamen 85% von 92,5% Tarif Ost.

5 Das Projekt wird unter der Leitung von Dr. Gudrun Meister am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) an der Martin-Luther-Universität durchgeführt und von August 2005 bis Juni 2009 vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt finanziert. Außer der Autorin dieses Beitrages sind Andrea Fellbaum und Iris Hartmann als abgeordnete Lehrerinnen und Jessica Hellge als studentische Hilfskraft an dem Projekt beteiligt.

dere die Entwicklung der Organisation an neuen Ganztags-Sekundarschulen, wie sie sich in ihrer Organisationskultur verändern und wovon unterschiedliche Wege und Formen des Wandels abhängen.

Theoretisch knüpft das Projekt an Linien der Schulforschung an, die sich an einer Vermittlung von Akteurs- und Strukturperspektive orientieren (vgl. Helsper u.a. 1998; Oevermann 2008). Die Schulentwicklungsverläufe werden in diesem Sinne als Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzung und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren Vorgaben und Rahmungen verstanden. Für die Ausformung der Strukturvarianten der schulischen Entwicklungsverläufe wird dabei auf den Begriff des „*institutionellen Transformationsverlaufes*“ in Anlehnung an Schütze zurückgegriffen (vgl. Schütze 1996). Schütze unterscheidet hierbei einen „*kollektiven Wandlungsprozess*“ von einer „*kollektiven Verlaufskurve*“ (ebd., S. 138ff.). Die Verlaufskurve steht für einen kollektiven Ablaufprozess, in dem aktive und selbst gesteuerte Handlungsmöglichkeiten zunehmend verloren gehen. Demgegenüber ist der kollektive Wandlungsprozess ein Vorgang, der durch aktives Handeln unter Einfluss möglichst vieler Akteure neue Handlungskompetenzen und Entwicklungspotenziale generiert. Angesichts der vorhergehenden Ausführungen zu den demographisch bedingten Verwerfungen innerhalb der Schullandschaft in Sachsen-Anhalt liegt die Vermutung nahe, dass entsprechende Schulentwicklungsverläufe Verlaufskurvencharakter annehmen können. Demgegenüber dominiert in den letzten Jahren aufgrund der Betonung innovativer Schulentwicklungsprozesse – u.a. im Ganztagszusammenhang – die Hervorhebung der Handlungsmöglichkeiten einzelner Schulen im Sinne „*kollektiver Wandlungsprozesse*“ (vgl. etwa Holtappels/Rollett 2007). Hinsichtlich der Antragskonzeptionen schließlich wird an verschiedene Konzepte der Organisationsentwicklung und Innovationsforschung angeknüpft (vgl. Horster 1993; Dalin/Rolff/Buchen 1996; Philipp 1995; Altrichter/Wiesinger 2004), in denen betont wird, wie zentral die Analyse der Ausgangslage der Schulen, die Datensammlung und Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes und des Kontextes ist. Dieses scheint als notwendige Voraussetzung, um dem Prozess der Organisations- und Schulentwicklung ein Fundament zu geben. In diesem Sinne haben wir einen besonderen Stellenwert der Konzeption und deren Erstellung als einem solchen Fundament beige-messen.

Die methodische Grundlage dieser Studie basiert auf einer mehrperspektivischen Verbindung qualitativer Erhebungsverfahren. Neben den uns vorliegenden Antragskonzeptionen zur Einrichtung einer Ganztagschule befragten wir über drei Jahre hinweg Schulleiter in Interviews, führten mit den Steuergruppen, Schülern, Lehrern und Eltern Gruppendiskussionen durch und beobachteten Unterricht, Dienstberatungen, pädagogische Konferenzen und Steuergruppensitzungen. Auf der Grundlage dieser Daten rekonstruierten wir mittels hermeneutischer Verfahren die Vorstellungen der Akteure zum Ganztagsbetrieb sowie die Organisationskultur an den Einzelschulen und erstellten anschließend im kontrastiven Vergleich Schulportraits zu den unterschiedlichen Schulentwicklungsverläufen. Hinsichtlich des Samples von sechs Schulen haben wir uns bewusst auf Schulen konzentriert, die hinsichtlich ihrer Schulform und ihres Einzugsgebiets ähnliche Rahmenkonstellationen aufweisen. So schien es uns einerseits möglich, zu verall-



gemeinerbaren Aussagen über diese Schulen zu gelangen, gleichzeitig interessierte uns mit dem Schwerpunkt auf Organisationsentwicklung das Spektrum der Interpretation und Ausgestaltung ähnlicher struktureller Rahmungen durch die Akteure. Für diesen Beitrag ist zudem relevant, dass fünf der Schulen von Fusionen betroffen waren.

Im Folgenden wird entsprechend der Fragestellung nach Transformationsverläufen der Ganztagsimplementation im Kontext der demographischen Entwicklungen nur ein kleiner thematischer Ausschnitt der umfassenderen Schulporträts in Zentrum gerückt.

### **3.2 Exemplarische Rekonstruktion zu Schulentwicklungsverläufen im Kontext von Ganztagsimplementation und Fusion**

#### **3.2.1 Die Sekundarschule II: Die Reproduktion zerbrochener Handlungskreise**

Das folgende Fallbeispiel wurde ausgewählt, da sich in dieser Schule die vorher beschriebenen Tendenzen der regionalen Schulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt bündeln und in ihrer Konsequenz für den Ausbau zur Ganztagsschule besonders deutlich werden. Dabei wird versucht, die Balance zu halten zwischen den äußeren Rahmenbedingungen und den schulinternen Gestaltungsmöglichkeiten.

Die Sekundarschule II (Name anonymisiert) befindet sich in einem Plattenbaugebiet einer kleinen Kreisstadt. Das ländlich geprägte Umfeld der Stadt sowie des Landkreises gelten als strukturarm. Im Rahmen der mittelfristigen Schulentwicklungsplanung hat sich der Schulträger für den Bestand der Sekundarschule als künftig einzigen dieser Schulform innerhalb der Stadt und des größeren Umfeldes (Bezugsbasis 20.000 Einwohner) entschieden. In diesem Zusammenhang erfolgte im Schuljahr 2005/06 die Fusion mit einer Sekundarschule der Stadt sowie einer Sekundarschule des Landkreises. Der Einzugsbereich der Schule erfuhr damit eine Erweiterung auf 260 km<sup>2</sup>. Im Schuljahr 2005/06 lernten an der Sekundarschule II 540 Schüler aus 30 Orten des Landkreises.

#### **3.2.2 Die Ganztagskonzeption – pragmatische Notwendigkeit aufgrund höheren Betreuungsbedarfes von Fahrschülern**

Bereits in der Antragskonzeption dieser Schule aus dem Jahr 2003 fiel auf, dass die Umwandlung in eine Ganztagsschule nicht als autonome und entlang pädagogischer Überlegungen orientierte Entscheidung der Schule konzipiert wurde, sondern vielmehr als pragmatische Notwendigkeit, der keine Wahl zugrunde lag. Die Entscheidung wurde durch den Schulträger herangetragen, um zum einen den im Zusammenhang mit den Schulzusammenlegungen verbundenen „*größeren Umfang von zusätzlichen Betreuungszeiten*“ der Fahrschüler abzudecken, zum anderen ermöglichten die Mittel des IZBB eine allein durch die Kommune nicht finanzierbare grundständige Sanierung des Schulgebäudes, welches den „*schulgesetzlichen und sicherheitstechnischen Erfordernissen*“ nicht mehr entsprach. Aber auch hinsichtlich des Organisationskonzeptes stellte sich für



diese wie für drei weitere Schulen unseres Samples zunächst nicht die Frage nach gebundener oder ungebundener Form. So ist ebenfalls in der Antragskonzeption (Konzeption zur Einrichtung einer Ganztagsschule) formuliert: „*Da der Einzugsbereich der Schule zukünftig sehr groß ist (ca. 260 km<sup>2</sup>) hätten Schüler, die das Angebot der Ganztagschule, aus welchen Gründen auch immer, nicht annehmen, sehr lange Anfahrtswege zu nächstgelegenen Schulen ohne Ganztagschulcharakter. Dieses Problem lässt sich durch die offene Form der Ganztagschule für alle Beteiligten gut lösen*“. Die Größe des Einzugsgebietes legitimiert damit nicht nur eine Notwendigkeit der Ganztagschule, sondern schränkt sogleich den Organisationstyp und damit pädagogisch-konzeptionelle Handlungsspielräume der Schule ein. Dabei hat der Verfasser der Konzeption – wie sich in weiteren Interviews herausstellt der Schulleiter – Schwierigkeiten, sowohl den „Charakter“ einer offenen Ganztagschule als auch den seiner Schule im Weiteren materiell zu füllen. Hinweise auf bestehende oder mit der Ganztagschule anvisierte pädagogische Sinnentwürfe (Leitbilder) sind ebenso vakant, wie es an Bezügen zu konkreten schulinternen Problemen, pädagogischen Formen und Praktiken fehlt. Entgegen anderen uns vorliegenden Konzeptionen gelingt es hier nicht, das Konzept anhand von Beispielen bereits gelebter Praxis mit Leben zu füllen oder aber auch mit pädagogischen Theoriebezügen und Argumentationen zu unterfüttern. Es bleibt bei formelhaften Bestimmungen des künftig anvisierten Ganztagsangebotes, welche sich eng an den durch das Kultusministerium vorgegebenen Orientierungsrahmen anlehnen. Das Besondere der Schule reduziert sich programmatisch auf die Organisationsform, in deren Rahmen die Schule zu funktionieren hat.

Diese strukturelle Ausgangssituation scheint zu einem spezifischen Umgang mit der Konzeption sowohl innerhalb der Beschlussfassung als auch in der Praxis der Ganztagsgestaltung im Folgejahr zu führen. In der Gesamtkonferenz wurde ohne die Inhalte der Konzeption zu diskutieren allein die Organisationsform bestätigt, die Inhalte waren noch im September 2005 den wenigsten Lehrern bekannt. Dennoch galt es, ab dem Schuljahr 2004/05 die offene Form zu füllen. Die Lehrer funktionierten: aktionistisch boten sie Kurse und Arbeitsgemeinschaften an drei Tagen an. Wahl und Ausgestaltung der Angebote erfolgte individualisiert entlang eigener Hobbys oder aber zur Absicherung von Ergebnissen des eigenen Unterrichts (z.B. Prüfungsvorbereitungen), notwendige organisatorische Absprachen erfolgten informell (fragmentiertes Kollegium). Mit diesen Prozessen einhergehende Verunsicherungen und Belastungen wurden zunächst noch im Rahmen des familiären Milieus der kleinen Schule abgefangen.

### **3.2.3 Fusion als Zusammenbruch der funktionalen Ordnung**

Im Zuge einer Fusion mit zwei Schulen im Schuljahr 2005/6 brach dann schließlich die bestehende Ordnung zusammen: der Ganztagsbetrieb „funktionierte“ nicht mehr. Zum einen machte die neue Schulgröße eine rein informelle Absprache bezüglich der Angebotsgestaltung unmöglich, das familiäre Gefüge drohte durch die „Eindringlinge“ zu zerbrechen. Zum anderen deuteten sich innerhalb der aufgenommenen Lehrer- und Schü-

lerschaft deutliche Abwehrhaltungen und Widerstände an. Die Lehrer nahmen sich in den Ganztagsangeboten deutlich zurück, die Schüler nahmen die bestehenden Kurse nicht an. Es kam zudem zu Zerstörungen innerhalb des Schulgebäudes, Wandschmiereien etc. In den Interviews wird dabei deutlich, dass diese Handlungen erst einmal durch Fremdbestimmtheitserfahrungen im Zuge des Verlustes des alten Schulgebäudes, des Schulnamens und der Schulleitung als wichtige Pfeiler ihrer eigenen Schulkultur und -identität motiviert waren. Allerdings erfuhren diese Widerstände eine Steigerung durch den Ausschluss aus wichtigen Informations- und Entscheidungsprozessen hinsichtlich des Ganztagsbetriebes. Schülerbefragungen zu Angeboten sowie die (informelle) Aufgabenteilung der Lehrer hinsichtlich der Angebote für das Schuljahr 2005/06 wurden bereits am Ende des letzten Schuljahres ohne Schüler und Lehrer der aufzunehmenden Schulen durchgeführt. Die Unsicherheit des Stammkollegiums und des Schulleiters sowohl hinsichtlich der konzeptionellen Fundierung der Angebote wie auch der Angebotsgestaltung und Organisation führte zudem zu Vermeidungsstrategien, sich mit dem neuen Kollegium diskursiv bezüglich der geplanten Angebotsgestaltung, der Konzeption im Allgemeinen sowie gewonnener Erfahrungen auszutauschen. Angesichts der bestehenden Organisationskultur stellte allein der Anspruch der Selbstdarstellung nahezu überbordende Ansprüche. Stattdessen wurden durch den Schulleiter angesichts der nur geringen Ganztagsaktivitäten alle Lehrer verpflichtet, mindestens ein Angebot zu machen. Zu diesem Zweck wurde durch den Schulleiter schließlich eine Ganztagskoordinatorin bestimmt, wozu sich ein Lehrer im Interview (1. Interview Lehrer B) wie folgt äußert: *„Es kümmert sich ne Kollegin drum (.) wurde im Prinzip verdonnert (.) Du machst mal Ganztagsschule (.) und dann machstse (.) Also sie rechnet im Prinzip die Stunden ab und wer macht was (.) und mehr auch nicht“*. Die bereits im Rahmen der Fusion gefährdete Autonomie der aufgenommenen Lehrer erfuhr damit eine weitere Negation in Form eines handelnd erzeugten Dominanzverhältnisses, sie wurden in die Funktionslogik der Schule bei vakanter höhersymbolischer Anbindung und – wie wir aus den Interviews entnehmen konnten – mit subjektiv erlebtem Kompetenzdefizit im Ganztagsbereich vereinnahmt. Die sich vollziehende Polarisierung des Kollegiums erfuhr eine nochmalige Steigerung aufgrund machtbbezogener Interessenkonflikte des Schulleiters sowie der stellvertretenden Schulleiterin, die aus einer der aufgenommenen Schulen kam. Hier dominierten strategische Kalküle entgegen pädagogischer Überlegungen. Beide kämpften noch immer um die Stelle des Schulleiters, die aufgrund der gewachsenen Schülerzahl und einer damit einhergehenden höheren Besoldungsgruppe neu ausgeschrieben wurde. In diesem angespannten Klima wurde kaum noch miteinander kommuniziert. Immer deutlicher zu Tage tretende Probleme in der Schülerschaft sowie zwischen Schülern und Lehrern wurden jeweils der anderen Seite angelastet. Und dennoch zeigt sich in unseren Beobachtungen und Interviews: so fremd waren sich die Kollegien gar nicht. Routineförmig-unbefragte Skripts und Kontrollpraktiken zur Sicherung des Unterrichts und der Angebote fanden sich nahezu bei allen Kollegen wieder. Sie wurden weder durch den Ganztagsanspruch, noch durch die Fusionen grundlegend irritiert.

### 3.2.4 Kollektive Verlaufskurve: Fremdheit und Abkehr

Im Rahmen von Gruppendiskussionen, die wir mit Schülern und Lehrern der Sekundarschule im Frühjahr 2007 durchgeführt haben (1. Gruppendiskussion: Schüler; 1. Gruppendiskussion: Lehrer), präsentiert sich die Schule als identitätsloser und in der Krise erstarrter Erfahrungsraum, als eine schöne „äußere Hülle“ ohne Geist und erfülltem Leben.

Stellvertretend bzw. quasi symbolisch für diese Situation wird durch die Schüler die Bezeichnung der Schule eingebracht: „*Na die Schule hat überhaupt keinen Namen. Sekundarschule zwei (.) das klingt na ja so komisch (.) so kalt*“. Identitätslosigkeit und Kälte sind die Themen, die sich durch die Diskussion mit den Schülern wie ein breites Band hindurch schlängeln. Es gibt Schüler, die aufgrund der vielen Umstellungsprozesse nie angekommen sind und hinsichtlich der Gestaltbarkeit, des sich „Aneignens“ der Schule aufgegeben haben: „*weil wir haben haufenweise Schulen (.) die wechseln (.) wir sind von A nach B und dann wieder nach C (.) das ist nur Wechseln und deswegen ist bei uns Schluss*“. Insbesondere ältere Schüler beschreiben sich als „vernachlässigte“ Schülergeneration, die vieles in Kauf nehmen musste und wenig geboten kriegt. Aber auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird als angespannt und durch kontrollförmige Handlungsmuster der Lehrer geprägt beschrieben. Eine Verlängerung in den ganzen Tag scheint dann keine Option: „*Na ja (.) das liegt größtenteils auch an den Lehrern ... ich bin froh (.) wenn die Schule zu Ende ist (.) da will ich (.) absolut keine Lust mehr auf Lehrer oder so was (.) weil die Stimmung allein schon (.) na ja und dann noch die achte Stunde zu machen und dann vielleicht noch den Lehrer (.) nee*“; „*hier sind großteils Lehrer an der Schule (.) die machen überhaupt keinen Spaß (.) die machen kurzen Prozess und dann machst du eine achte Stunde*“. Dabei spiegeln sich diese Aussagen in denen der Lehrer wider, ein sich selbst verstärkender Kreislauf: „*Und es soll zwar nicht so sein, dass man diese schlechte Laune dann auf die Schüler ablässt (.) aber man hört ja auch (.) dass hier in Punkto Disziplin auch vieles im Argen ist (.) eines kommt zum anderen dazu (.) und ich kann nicht ordentlich arbeiten mit den Schülern (.) wenn ich nicht das Gefühl habe (.) hier bin ich gut aufgehoben*“. In dieser wie in weiteren Aussagen thematisieren die Lehrer eine Verkettung von Faktoren, aufgrund derer sie sich und der Schule zunehmend fremd gegenüber stehen: Konflikte mit der Schulleitung und mit den Schülern, eine als belastend empfundene Kommunikationskultur, fehlende Austausch- und Entlastungsmöglichkeiten im Kollegium und Grüppchenbildung. Die Schule ist im Moment für sie nur eine Arbeitsstelle: „*Eigentlich bin ich mit Leib und Seele Lehrer (.) aber mit Leib und Seele Lehrer sein (.) kann ich hier nicht*“.

### 3.3 Varianten von Entwicklungsverläufen

Eine der zentralen Fragen dieses Beitrages ist, welche Schulentwicklungsverläufe die Ganztagschulen im Rahmen der doppelten Herausforderung von Ganztagsimplementa-tion und Schulfusionen nehmen. Hierbei konnten bisher drei Varianten innerhalb des Projektes herausgearbeitet werden, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Die erste Variante der „*kollektiven Verlaufskurve*“ wird durch das soeben beschriebene Fallbeispiel repräsentiert. Hier verhindert eine einseitige Ausrichtung an extern vermittelten Funktionserfordernissen des demographischen Wandels – hier mehr Betreuungsangebote – eine pädagogisch motivierte Hinwendung der Ganztagskonzeption zu schulinternen Problemlagen. Dabei ist diese einseitige Hinwendung selbst als Interpretationsprozess der beteiligten Akteure zu lesen, die sie weiterhin von der handelnden Auseinandersetzung mit schulinternen Problemlagen enthebt. Die Schule hat sich sozusagen bereits im Eintritt in die Ganztagsentwicklung in der Krise eingerichtet. Damit entfällt auf der Ebene der Ganztagsschulpraxis die Entwicklung eigener und innovativer Wege, die diese Probleme gezielt bearbeiten können. Organisatorisch formalisierte Ablaufmuster und routineförmig-unbefragte Skripts erfahren eine weitere Kontinuität im Ganztagsbetrieb. Dies führt zu einer sich öffnenden Schere zwischen pädagogischen Herausforderungen im Ganztagsbetrieb einerseits und den reduzierten althergebrachten Möglichkeiten und Bewältigungsstrategien andererseits, was sich in einer wachsenden Unsicherheit über die Wirkung der eigenen Arbeit, in Privatisierungs-, Vermeidungs- und Ausblendungsstrategien niederschlägt. Die mit der Fusion verbundene Anforderung, sich gegenüber dem neuen Kollegium zu öffnen, führt für die hier entwickelte Organisationskultur zu überbordenden Ansprüchen, die in deprofessionalisierende Bearbeitungsstrategien münden, welche wiederum die Strukturproblematik der Schule einer weiteren Verschärfung zuführen. Die (unterlassene) Bearbeitung der Herausforderungen durch die Fusion wird in diesem Sinne als deprofessionalisierende Reproduktion zerbrochener Handlungskreise bzw. als *Steigerung des bereits angelegten Verlaufskurvenpotenzials* zusammengefasst.

Für einen „*kollektiven Wandlungsprozess*“ steht in unserem Sample die Schiller-Schule. Dieser Schule gelingt es, externe Funktionserfordernisse mit schulspezifischen Problemlagen zu vermitteln und in innovative pädagogische Bearbeitungsstrategien im Rahmen der Ganztagsorganisation zu überführen. So vermag die Antragskonzeption bereits bestehende Schwerpunkte der Schule (Gesundheitsförderung, Schulklima) in ein Leitbild einer „bedürfnisorientierten Ganztagschule“ zu integrieren, durch kulturelle und freizeitpädagogische Themen zu ergänzen sowie mit sozialpädagogischen und bildungstheoretischen Argumenten zu unterfüttern. Gleichsam sind innerhalb der Schule bereits in Folge der Teilnahme an diversen Modellprojekten (Landesvereinigung für Gesundheit; BLK-Verbund „Demokratie Leben und Lernen“) differenzierte pädagogische Praktiken und Formen ausgebildet und in kollegial getragene, kooperative Unterstützungszusammenhänge eingebunden. Moderiert wird die schulische Entwicklungsarbeit durch eine Steuergruppe, die an der Schule bereits seit 2001/02 besteht. Hinsichtlich des Ganztagschulentwicklungsprozesses zeigen sich damit große Potenziale, insofern hier die *Kontinuierung eines innovativ transformatorischen Schulentwicklungsprozesses* in neuen Wegen im Rahmen der teilgebundenen ganztägigen Organisation einmündet. Die gebundene Form steht der Schule insofern offen, als dass sich innerhalb der Stadt eine weitere Halbtags-Sekundarschule befindet. Die Fusion mit ebenfalls zwei weiteren Schulen führt zu einer *Verzögerung* des Schulentwicklungsverlaufes um ein Jahr. Allerdings kann in-

nerhalb dieses Jahres aufgrund partizipativer und diskursiver Handlungsstrategien sowie der Einbindung des neuen Kollegiums in die schulischen Managementstrukturen *weitere Innovationspotenzial* freigesetzt werden, welches im weiteren Verlauf zur Anreicherung mit neuen Inhalten und institutionalisierten Teamstrukturen (neue Kooperationspartner, Unterrichtsentwicklung, Jahrgangsteams) führt.

In der dritten Variante wird schließlich im Zuge der Ganztagsimplementation ein *partieller „kollektiver Wandlungsprozess“* ausgelöst. Wandlungsprozesse finden bei den hier vertretenen Schulen insbesondere auf der höhersymbolischen Ebene statt. Hier werden in Auseinandersetzung mit bisher im Rahmen der Halbtagsorganisation als nicht bewältigbar erscheinenden Problemlagen neue Leitbilder und pädagogische Entwürfe entwickelt. Allerdings konnte dabei sowohl auf der programmatischen als auch auf der handlungspraktischen Ebene hinsichtlich der Umsetzungsstrategien eine Kontinuierung tradierter Handlungsmuster rekonstruiert werden. Ursache sind zum einen bisher fehlende Erfahrungen hinsichtlich entsprechender Strategien und Handlungsmuster, aber auch eine auf dieser Ebene unreflektierte Fortführung pädagogischer, unterrichtlicher und kooperativer Routinen. Auf der praktischen Ebene kommt es damit zu einer *Blockierung der Schulentwicklungsverläufe*. Hier schlägt sich nieder, dass in diesen Schulen wesentliche Unterstützungsleistungen – etwa hinsichtlich der Personalentwicklung, Fortbildungen, aber auch der Teamarbeit – innerschulisch nicht entwickelt sind sowie externe Unterstützungen weitgehend vakant sind.

Die Fusionen treffen damit Schulen, die selbst noch äußerst fragil und anfällig in ihrem Ganztagsschulentwicklungsprozess sind. In allen vier Schulen dieses Typus setzte mit der Verflüssigung der gemeinsam entwickelten Leitbilder im Zuge der Fusion ein hochgradig emotionalisierter *krishafter Prozess* ein, der erst einmal durch die *Suche nach einer gemeinsamen Identität und Kultur* geprägt war und noch immer ist. Welche Verläufe die Schulen letztlich einschlagen werden – ob sie sich in der Krise einrichten oder aber Wandlungsprozesse freigesetzt werden – bleibt weiterhin zu untersuchen. Die Frage der Organisationskultur wie auch der Unterstützungssysteme wird hier auf jeden Fall evident. Allerdings ist festzuhalten, dass sich dieser krisenhafte Prozess bei den untersuchten Schulen bereits über zwei bzw. drei Jahre hinzieht und als große Belastung empfunden wird. Innerhalb der Praxis der Ganztagsumsetzung hat sich bis in das Jahr 2007 nicht viel geändert.

#### 4. Fazit

Fasst man die in diesem Beitrag vorgestellten Resultate aus unserer Studie noch einmal zugespitzt zusammen, so lassen sich hinsichtlich der Schulentwicklungsverläufe im Kontext von Ganztagsimplementation und demographischer Rahmung folgende Ergebnisse festhalten:

- Umfassende Transformationsverläufe sind innerhalb unseres Samples zumindest bis zum Jahr 2007 weder durch das Ganztagsschulprogramm, noch durch die Fusionen

ausgelöst worden. Bei den Schulentwicklungsverläufen der Schiller-Schule und der Sekundarschule II, die einen solchen umfassenden transformatorischen Verlauf in Form eines „kollektiven Wandlungsprozesses“ oder aber einer „kollektiven Verlaufskurve“ repräsentieren, handelt es sich lediglich um eine Kontinuierung und Steigerung der bereits eingeschlagenen Entwicklungen. In den weiteren Fällen konnte ein partieller Wandlungsprozess rekonstruiert werden, der allerdings bisher „nur“ auf der Ebene der Orientierungen angesiedelt ist. Mit der Überlagerung von hier angestoßenen Wandlungsprozessen und Fusionen gerieten diese Schulen in eine krisenhafte Situation, deren Ausgang noch ungewiss ist. Derzeit konnte für diese Schulen eine grundlegende Irritation sowohl auf der Ebene der schulkulturellen Orientierungen sowie eine Stagnation mit verlaufskurvenförmiger Tendenz in den ganztagsschulentwicklungsbezogenen Umsetzungsprozessen konstatiert werden.

- Als entscheidende innerschulische Parameter der Schulentwicklungsverläufe in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Reflexions- und Handlungsanforderung bestanden die Möglichkeiten der Schulen darin, a) die schulspezifischen „alltäglichen“ Problemlagen reflexiv einzuholen und diese mit den jeweiligen Herausforderungen (etwa der Ganztagsprogrammatik als „Innovationsvorschlag“ oder aber der fusionierten Schulkultur) auf der Ebene der Orientierungen, Entwürfe und Leitbilder zu verknüpfen, sowie b) diese mit entsprechenden Handlungspraktiken auf der Umsetzungsebene zu vermitteln. Das Innovationspotenzial der Schulen wird in diesem Sinne entscheidend durch die Strukturproblematik der Schule, ihre durch Reflexivität und handlungspraktisches Potenzial bestimmte „innere Autonomie“ geprägt.
- Die Antragskonzeptionen weisen deutliche Bezüge zu den Herausforderungen auf, die sich aus den demographischen Problemlagen ergeben. Ob daraus jedoch lediglich Betreuungsangebote wie im ausführlich dargestellten Fallbeispiel oder aber wie in den anderen Fällen<sup>6</sup> anspruchsvolle Konzepte entwickelt werden, hängt entscheidend von deren Transformation entlang der im vorhergehenden Punkt dargestellten innerschulischen Parameter ab. Allerdings muss in diesem Zusammenhang auch auf eine durch bildungspolitische Entscheidungen und demographischer Rahmungen gesetzte Grenze hingewiesen werden: Die schulrechtliche Verankerung der Ganztagsschule als Halbtagschule im Land Sachsen-Anhalt verwehrt im Zusammenspiel mit den gewachsenen Einzugsbereichen den Schulen an Einzelstandorten das Einmünden in die gebundene Form. Dies betrifft allein in unserem Sample vier der sechs Schulen.
- Nicht zuletzt verweisen die Ergebnisse auch auf die immanente Bedeutung von entwicklungsbegleitenden Unterstützungssystemen. Gerade derart ausgeprägte verlaufskurvenförmige Formationen – wie innerhalb des ausführlich dargestellten Fallbeispiels – bedürfen besonders stark der äußeren Flankierung in Form eines *längerfristigen* Unterstützungssystems, welches mit Reflexionsangeboten, Beratung und Weiterbildung einer weiteren Deprofessionalisierung und einer Verlängerung des verlaufskurvenförmigen Leidens der schulischen Akteure über den ganzen Tag ent-

6 Dazu liegen ausführliche Rekonstruktionen vor, auf die an dieser Stelle jedoch aus Platzgründen nicht weiter eingegangen wird.



gegenwirken kann. Die mit Ausnahme der Schiller-Schule analysierten Defizite im handlungspraktischen Bereich – Unterrichtsmethoden, aber auch Methoden und Formen der Organisationsentwicklung – deuten ebenfalls darauf hin, dass notwendige Unterstützungen etwa in Form von Weiterbildungen oder aber thematischen Erfahrungsnetzwerken landesintern noch nicht in ausreichendem Maße angeboten werden. Gleiches trifft für die Vorbereitung der Schulen auf die Fusionen sowie deren Begleitung innerhalb der äußerst fragilen Prozesse zu.

## Literatur

- Altrichter, H./Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: *Journal für Schulentwicklung* 4, S. 29–36.
- Budde, H. (2007): Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demographischer Schrumpfung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S. 314–325.
- Bundesagentur für Arbeit (2005): Arbeitsmarkt in Zahlen – Aktuelle Daten. Nürnberg: <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000100/html/monat/200511.pdf>.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H. (1998): Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Boenen: Kettler.
- Fabel-Lamla, M. (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fucke, B. (2008): Zuzüge nach Sachsen-Anhalt im Jahr 2007. Statistisches Monatsheft 7, Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Wenzel, H./Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E. (Hrsg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe – Professionelle Innovation oder finanzielles Kalkül?* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 29–75.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Holtappels, H.-G./Rollett, W. (2007): Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagsschulausbau. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 209–226.
- Horster, L. (1993): Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Boenen: Kettler.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2008a): Pressemitteilung Nr.: 372/2008. Magdeburg, 22. Juli 2008.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2008b): Unterrichtung über die Neufassung der Verordnung zur Schulentwicklungsplanung für den Planungszeitraum 2009/10 bis 2013/14. Kabinettsvorlage. Magdeburg.
- Meister, G. (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von Lehrer/innen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Profession und Organisation. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–78.



- Philipp, E. (1995): Gute Schule verwirklichen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Schütze, F. (1996): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 116–158.
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2008) Statistik der allgemeinbildenden Schulen. Halle.
- Weishaupt, H. (2002): Demographie und Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: Döbert, H./Fuchs, H.-W./Weißhaupt, H. (Hrsg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen: Leske+Budrich, S. 51–62.
- Weishaupt, H./Zedler, P. (1994): Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 8. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa, S. 395–429.
- Zedler, P. (1997): Modernisierung und Transformation des Schulwesens in den neuen Bundesländern – Entwicklungspfade und Problemfelder. In: Girmes, R. (Hrsg.): Modernisierungsdruck als Bildungschance? Münster: Waxmann, S. 45–67.
- Zedler, P./Weishaupt, H. (Hrsg.) (1997): Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zymek, B. (2007): Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 279–283.

**Adresse der Autorin:**

Dr. Gudrun Meister, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1/Haus 31, 06099 Halle/Saale.



# **Lernprozesse und Wirkungen**

Beth M. Miller/Kimberly A. Truong

## The Role of Afterschool and Summer in Achievement

*The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement*

„If I had to choose between keeping all of my school learning or keeping all of my outside of school learning, I would not hesitate a moment: goodbye, school learning“ (student quoted in Wolk 2001, p. 56).

What are the most influential experiences of your youth, the things that helped you become who you are today? If you are like most people, you are unlikely to respond with descriptions of time you spent in school. More likely, you will think about your life outside of school – the woods you explored with neighbourhood kids, the youth worker at the Boys and Girls Club who encouraged you to dream, that time you had a big role in the school play, the teacher who tutored you after school and came to your basketball game. People, places and activities: these are the building blocks of development.

Some children can benefit from spending additional time developing skills in numeracy and literacy either during or after school. However, research indicates that increasing young people's involvement in enrichment activities can be an even more effective long-term strategy for building academic success (Campbell/Storo/Acerbo 1995). Afterschool and summer programs can play a key role in engaging youth in the learning process by providing opportunities to explore interests, gain competency in real world skills, solve problems, assume leadership roles, develop a group identity with similarly engaged peers, connect to adult role models and mentors, and become involved in improving their communities. This article argues that afterschool and summer programs can make a difference in building the „prerequisites“ to learning, supporting not only school achievement, but long-term competence and success as well.

This article examines how participation in programs during out-of-school time can improve educational outcomes for youth. In the following pages, we will explore the links between out-of-school time and success by reviewing the literature on engagement in learning. We will conclude with a discussion about access to afterschool and summer opportunities and its effect on student achievement. Although more research needs to be conducted and much remains to be learned, the evidence is clear: afterschool and summer programs can be powerful vehicles for academic achievement.

## 1. Toward a Theory of Change

A theory of change is an idea about how things work – in this case, how participating in afterschool programs is expected to lead to specific outcomes. The theories proposed address the question: How does participation in afterschool programs promote learning? Theories of change can be helpful in depicting the underlying assumptions about how things connect, allowing us to test ideas so that we can see whether the theory works.

Theories of change are increasingly used in evaluation research and can be effective tools for program planning as well (for example, see Fulbright-Anderson/Kubisch/Connell 1998). The theories described below are rooted in ecological systems theory (Bronfenbrenner/Morris 1998), which posits that individuals develop in a context of families, social institutions, society, and culture, all of which affect the developmental process. The specific theories of change have been developed by the lead author, based in part on the theory of change developed by Connell and Gambone (1999) and the work of the National Research Council (2002).

Figure 1 illustrates a simple theory of change for out-of-school time. The assumption is that how students spend their time after school can lead to increased engagement in learning, resulting in better school performance. Studies of the effects of participation in interscholastic sports support Theory of Change A (Jordan 1999). In several studies, sports involvement resulted in increased academic achievement. However, the direct effect of sports was weaker than the effect it had on engagement in learning, which led to better school performance. Engagement in learning in these studies was defined as improved self-concept and increased academic self-confidence.

Not all out-of-school time activities will have the same outcomes, of course. As illustrated in Figure 2, Theory of Change B, the location of children after school can deter-

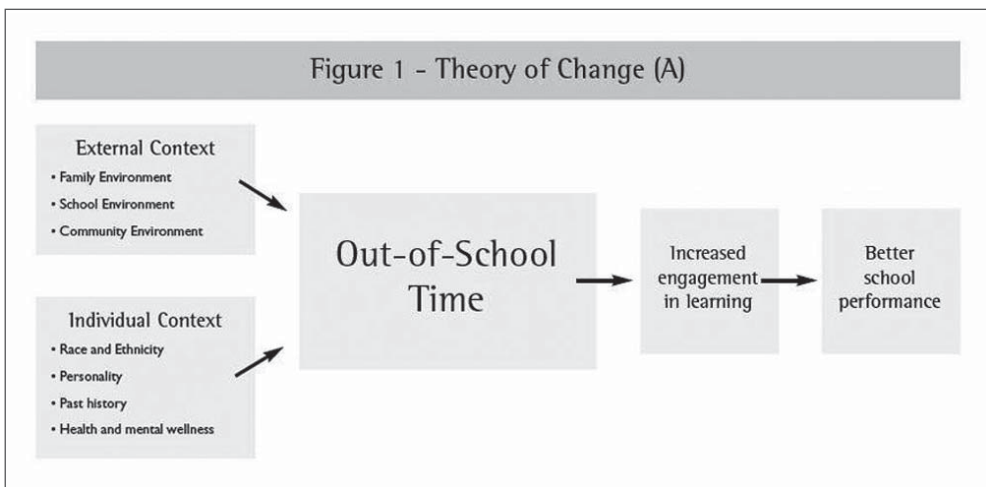
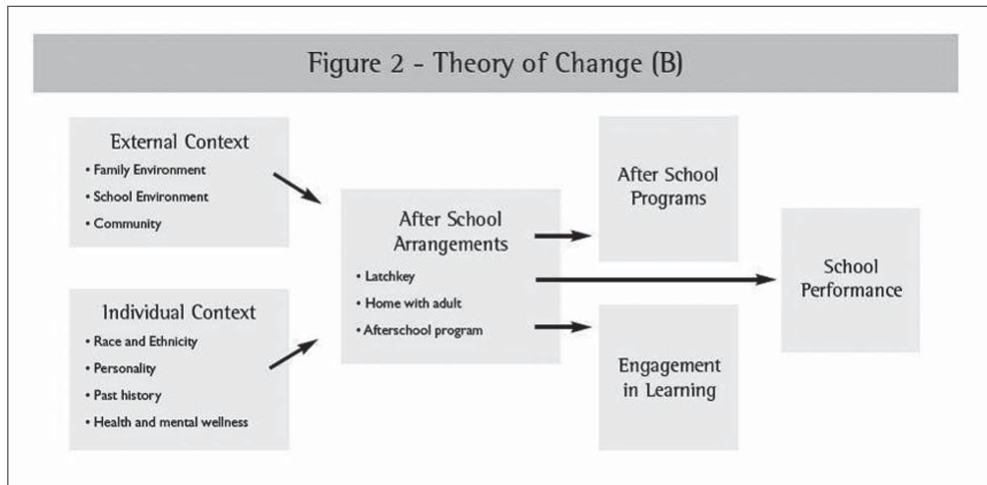


Fig. 1: Theory of Change (A)

mine the types of activities they engage in. For example, latchkey children are more likely to watch television in the afternoon than children engaged in an afterschool program (Posner/Vandell 1994). Different activities have different effects on engagement in learning, which in turn affects school performance (Hofferth/Jankuniene 2000).



*Fig. 2 Theory of Change (B)*

Posner and Vandell (1994; 1999) followed a group of low-income third-graders from third to fifth grade, analyzing the relationship between the children's use of time, after school settings, and outcomes. In third grade, the most common activities the children participated in after school were (in order of average amount of time): watching television, transit, homework or other academic activities, unorganized outside activities, eating, and unstructured indoor activities. However, children who attended afterschool programs spent more time on homework and enrichment activities, more time actively involved with adults, and less time in unsupervised outside play than children in mother care, informal adult supervision (babysitting), or self-care. How children spent their time made a difference in their academic and social functioning: time spent in unorganized outdoor activities was associated with lower grades, and poorer adjustment and work habits. Time in enrichment activities was associated with better grades, work habits, adjustment, and relationships with peers, while time with adults was associated with improved conduct ratings by teachers and better grades in school.

These differences continued to affect children's school performance and behavior in fifth grade, even taking into account their school adjustment and activities in third grade. For African American children, participating in non-sport extracurricular activities and having strong connections with peers and adults (time spent socializing) were related to better behavior and adjustment in school. For white children, time spent outside in un-

structured activities (i.e., hanging out without adult supervision) was related to poorer grades, work habits and emotional adjustment. There is also evidence that activities affect outcomes for older children. Larson (1994) studied the relationship between participation in activities by seventh graders and delinquency. He concluded that some, but not all, activities counteract delinquency, and participation in youth organizations, the arts, and hobbies have the most positive effects.

Figure 3 details the theory of change, specifying the features of effective programs and direct results of intentional programming. Effective programs can provide youth with the factors associated with engagement in learning. As Theory of Change C indicates, increases in engagement in school are likely to develop into actual changes in behavior and performance over time.

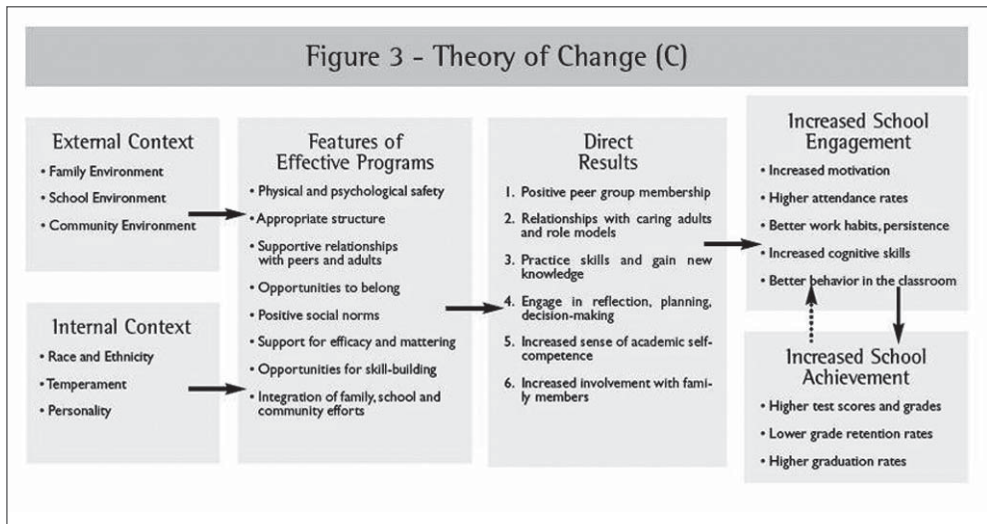


Fig. 3 Theory of Change (C)

Afterschool programs can promote school success in a number of ways. One primary pathway is the social integration of youth into a group that includes peers, adults and the community at large (Larson 1994). In addition, through program participation, young people can:

- a) Build meaningful relationships with adults outside their family and gain positive role models

Structured activities can provide positive adult role models (Quane/Rankin 2001). From resiliency research, we know that a stable relationship with a caring adult provides the most effective „protection“ from the effects of stress for young people (Werner 1993).



- b) Engage in activities that enable them to learn new things and practice knowledge gained in school

Engagement in constructive activities can have a direct effect on academic achievement by increasing skills in areas important to school performance. These skills may be content-based, like geometry and reading, or broader „soft“ skills like communication and teamwork. Experiences in a subject area, like science, can lead to increased interest in science courses and careers (Campbell/Storo/Acerbo 1995).

- c) Engage in reflection, planning, decision-making, and problem-solving

During adolescence, there is movement from a child's focus on the present to an adult's ability to create a structure to reach one's goals. Studies of the characteristics of effective youth programs have noted the impact of reflective practices on young people's development (Larson 1994).

- d) Become attached to a group of peers who have positive aspirations

Through participation, students develop membership in a peer group that provides a common set of experiences, goals and personal interactions that influence identity. Creation of a peer group of similarly interested peers can have a powerful influence on the achievement and school orientation of young people (Larson 1994). Troubled adolescents often affiliate with other deviant youth; if participation includes this social network and changes it, or links the young person to a new pro-social peer group, one observes a reduction in antisocial behaviors and increased engagement in school (Mahoney 2000).

- e) Find a „border zone“ between the cultures of home and school that provides them with pathways to mainstream society at the same time respecting their identity

Inner-city youth are familiar with the skills needed to survive on the street. Effective afterschool programs help youth learn skills they will need in mainstream society – from working with technology to communication skills – in a context that makes the importance and usefulness of such knowledge apparent (Catalano et al. 1998). Programs create space for young people to reflect on society, acknowledge social problems like racism in a pro-active context, and build the skills needed to counteract them (Heath 1994). Finally, programs find ways to include the culture, values, norms, and family members of participants, creating an integrated space where many parts of their world can come together (Comer 1988).

- f) Transfer positive experiences in a school-based program to more positive feelings about school itself

For many low-performing students, school has been an overwhelmingly negative experience. At a time when disengagement from school increases abruptly, middle school afterschool programs can provide an incentive for students to attend school and begin to make links between school-based expectations and their future work and life goals. Positive learning experiences in afterschool activities and programs, par-

ticularly if they are school-based, can bring about a more positive identification with school (Gilman 2001).

g) Increase the sense of themselves as learners

When students build proficiency in one area, like athletics, their self-confidence increases, which can transfer to other aspects of their lives including school (Jordan 1999). Participation in out-of-school time programs and activities can also increase a student's academic self-concept, which can positively affect school performance (Larson 1994).

h) Increase the involvement of family members in their lives

Family members are often involved in students' extracurricular activities (Larson 1994). Parents come to performances, games and other events. They also provide support in the form of transportation, selling tickets, timing swim meet heats, and the myriad other „invisible“ tasks involved in many youth activities. When parents are involved in an activity like creating costumes for a theater performance, it can promote bonds between generations. These public events and the programs that sponsor them provide a way for early adolescents to receive recognition from family members, as well as provide a topic for conversation. Parents may also increase their communication with other parents and school personnel due to attendance at events, meetings and performances related to the program.

## 2. Engagement in Learning

Academic achievement is the result of many complex, interrelated factors. Preschool experiences and parenting are important, as is the quality of schooling a child receives, including class size, curricula, teacher training, and emotional climate (Alexander/Entwisle/Horsey 1997). Relationships – with teachers, parents and other caring adults – matter a great deal. Having a relationship with a caring adult can make a significant difference in the life trajectory of a disadvantaged young person (Garmezy 1991; Scales/Leffert 1999).

Students who are engaged in learning take interest in their schoolwork, make an effort to earn good grades, and attempt to master the subject matter on their own before requesting assistance (Connell et al. 1995). Students who are alienated from school, on the other hand, score lower on psychological assessments of adjustment, are more likely to act out aggressively, are far more likely than their peers to use alcohol and drugs, become sexually active at an early age, and commit acts of juvenile delinquency and crime (Resnick et al. 1997).

Unfortunately, there is overwhelming evidence that many students experience a marked decrease in school engagement during the middle school years. Data on nearly 100,000 students from the Search Institute suggests that „the middle school years are typically a time of lowered interest, motivation, and effort in school“ (Scales/Leffert

1999, p. 145). Average grades falter; self-esteem, interest in school and confidence in academic abilities declines; and truancy increases (Larson 1994).

Data from the National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health), which includes information on approximately 12,000 students in grades 7-12, indicates that the sharp increase in disengagement from learning usually associated with older adolescents actually occurs during the junior high years between 7th and 9th grade (Olson 2002). Steinberg, Brown & Dornbusch (1996) found that students reported paying less attention in class, feeling more distant from people at school, and believing their teachers cared less about them. There was not a similar drop-off over the next three years.

In another ten-year study of more than 20,000 teenagers and their families from nine communities, Steinberg, Brown & Dornbusch (1996, p. 67) found that nearly 40 percent of the students were „just going through the motions“. They were exerting little effort in the classroom, not doing homework, cheating on tests, occasionally cutting classes, and choosing easier courses.

Unfortunately, the negative effects of the transition to junior high are most pernicious for those already at greatest academic risk: low-performing students, poor students, students from African American or Latino ethnic or racial backgrounds, and students with limited English proficiency (Scales/Leffert 1999).

Afterschool programs can't change students' school experiences, but they can provide alternative environments that may be more in tune with young people's interests, motivations and needs. Programs may provide opportunities for the kind of personal attention from adults that young people crave, a positive peer group, and activities that hold their interest and build their self-esteem. Adolescents are most likely to be in a state of intense, sustained engagement during certain activities – art, sports, games, hobbies, and other structured voluntary activities (Larson 2000). It is this ‚flow‘ experience that builds intrinsic motivation and initiative (Csikszentmihalyi/Nakamura 1989).

In his essay ‚Seventeen reasons why football is better than high school‘, Childress (1998) points out the differences between activities that occur after school and those during a typical school day. In activities (including but not limited to football) after school, students are usually viewed as important contributors rather than passive recipients. They choose their roles, help others who are less skilled, and are critical to the success of the project. They are honored for their accomplishments as well as expected to have strong feelings and relationships. In many high quality afterschool activities, young people experience a group setting where every individual's effort makes a difference, where they spend significant time (rather than a class period) focused on a specific skill, and where they receive a lot of individual attention from adults.

Afterschool programs can also create a bridge or „border zone“ between the culture of peers, families and communities on the one hand, and the school environment on the other (Heath 1994). Will these practices increase students' engagement in learning? To answer this question, we must explore education literature to identify factors that motivate students to become committed to learning.

## 2.1 *What Promotes Engagement in Learning?*

When the school setting is not in tune with the developmental needs of students, they are likely to lose interest. Students of any level of intelligence will do poorly in school if they are not fully engaged in the learning experience. Students who are engaged are focused, enthusiastic and persistent when faced with challenges. They choose tasks that stretch their abilities and challenge their current knowledge, and participate actively in class, using their own skills to think about the topic or problem at hand. Engaged students may be motivated for a number of different reasons: personal interest in a topic; desire to maintain a positive relationship with a respected teacher; desire for the approval of peers, parents or other adults; a belief that success will lead to rewards in the long run; or a desire to maintain or increase their own sense of their ability to do things well.

A body of literature known as „resiliency research“ can help us understand the individual, family, school, and community factors that help to promote engagement in learning (Comer 1984; Werner 1993). This field has studied children who face multiple risk factors, like poverty, chronic health problems, trauma, domestic violence, low birth weight, and racism.

Rather than focusing on the negative effects of these stressors, resiliency researchers carefully tease out the supports, relationships and experiences that enable some children to succeed despite adversity. The results of this research (combined with other research in education and psychology) suggest four major factors that explain students' engagement in learning: a sense of oneself as a competent learner; parents who are involved in the child's education; emotional attachments to caring adults; and exposure to positive peer influences. A discussion of each of these factors follows.

## 2.2 *A Sense of Oneself as a Competent Learner*

Motivated students have what is known as high „academic efficacy“. Students who have academic efficacy believe their success in school is due to factors under their control – they have confidence in their academic abilities and feel that if they work hard, they will do well. They do not believe that teacher favoritism, luck or the difficulty of the curriculum plays a large part in the outcome of their schoolwork. Students with low academic efficacy, or a lack of belief in their ability to control their school achievement, feel just the opposite. If they succeed, they attribute it to good luck or an easy assignment. If they fail, they believe it is due to an unfair teacher, bad luck or a very hard test. Not surprisingly, efficacious students are much more likely to experience academic success (Connell et al. 1995).

Students must also come to school motivated to learn. Steinberg, Brown & Dornbusch (1996) found that many junior high school students today recognize the importance of graduating, but not of performing well beyond the level required to avoid failure. Students must believe both that there will be rewards and that they have the capacity to do the work required to meet higher expectations. Gutman & Midgley (2000) found

that academic self-efficacy was associated with higher grade point averages. In addition, students with high levels of parental involvement and feelings of school belonging or teacher support had higher grade point averages in sixth grade than peers who had only one factor or no factors.

### *2.3 Involved Parents*

We have substantial evidence that parental involvement is key to positive academic outcomes for youth (for example, see Comer 1984). The benefits of parental involvement accrue to all ethnic and socioeconomic groups, and include higher grades and test scores, better school attendance, more time spent on homework, reduced drop-out rates, increased rates of college attendance, and improved behavior and social skills.

Many parents demonstrate their concern by participating in school activities and conferences. However, even parents who are not available during school hours or choose not to engage in school-based activities can provide a critical link. Clark (1983) found that parents of high-achieving students were not only more active at the school itself, but also within the home, holding frequent conversations with their children about school and monitoring their activities both during and after school. Peng & Wright (1994) found that when parents have high expectations based on accurate assessments, many of the effects of income, class, or race on academic achievement are diminished.

Afterschool programs can serve as a link between school and family. This is especially true in the elementary years, when parents typically pick up their children at the program. Parents often have much more contact with afterschool staff than with their children's teachers, and form relationships with them that may carry over several school years. Afterschool programs can encourage positive communication between schools and parents by helping parents understand the school's expectations, curriculum and culture (Fiester/White/Reisner/Castle 2001). Programs can also help school staff to develop better understanding of parents' cultures and concerns as well.

### *2.4 Emotional Attachments to Caring Adults*

Parents are not the only important adults in the lives of young people. Resiliency research attests to the over-arching significance of adult mentors and role models, especially for young people who face educational disadvantage. In many studies, the single most important factor in long-term success is the presence of an adult, whether a relative, teacher or community member, who provides a consistent nurturing presence in a young person's life (Garmezy 1985; 1991).

The most effective teachers are those who build strong relationships with students, provide opportunities for students to contribute, and foster a welcoming environment. Research indicates that the effects of these relational practices far outweigh the value of a teacher's credentials or years of experience in effectively promoting learning (Entwisle 1990). Smaller schools and smaller classrooms are also more effective for exactly this

reason: they create an environment that allows teachers to build individual relationships with their students (D'Amico 2001).

Caring adults do not necessarily have to be teachers. Parents, church members, after-school staff, and others who form a strong relationship with a young person have a powerful opportunity to guide his or her attitudes toward school and eventual school success. A combination of caring adults and small groups allows students to develop a sense of connection to school (or an afterschool program). Resiliency research indicates that students who feel a sense of belonging and identification with their school are more likely to have positive attitudes toward school, higher academic aspirations, motivation, and achievement (Resnick et al. 1997).

## 2.5 Positive Peer Influences

Getting along with peers and adults is linked to success in school (Wentzel 1991). Social competence influences academic outcomes directly, e.g., when learning takes place in small groups or cooperative situations, and indirectly when it supports a positive climate in the classroom. Young people's susceptibility to peer pressure peaks during the middle school years (National Research Council 2002). When students' peer groups do not support, and even belittle, academic achievement, motivation is likely to fall (D'Amico 2001). An early adolescent's peer group becomes incorporated into his or her identity, and the normative standards for achievement and behavior in school are likely to have a powerful effect on motivation and school performance, sometimes outweighing the influence of parents.

A growing body of research focuses on the central role of relationships and problem-solving skills in building engagement in learning. „Social and emotional competency refers to the capacity to recognize and manage emotions, solve problems effectively, and establish and maintain positive relationships with others“ (Ragozzino et al. 2003, p. 1). As suggested by the theory of change, studies have found that increases in social and emotional competence translate to improvements in academic behavior and attitudes (Ragozzino et al. 2003).

If afterschool programs are to support the school success of middle school students, they must attack the critical „prerequisite“ to academic achievement: a desire to learn. Afterschool programs are uniquely poised to help young people see themselves as learners in an informal, hands-on learning environment. They can bring parents, schools and the community together. They can create the foundation for a positive peer culture that values learning skills and contributes to society.

## 3. How Can Summer Programs Make a Difference?

Young people need to feel competent as learners, to believe they can make a difference in their own success, to persist in the face of challenges, to feel that they can solve problems, and to have an interest in the content of the material they are learning (Miller

2003). Summer programs have the potential to develop sustained engagement in interest-based activities, which, as research suggests (Larson 2000), may result in increased intrinsic motivation and initiative. When summer programs engage children in learning, these experiences have the potential to increase the motivation of young people over the long run, helping them develop goals and attitudes that last long past the warm days of summer.

Summer programs can support academic success in a number of different ways: by creating more time for learning, building relationships between children and adults, providing engaging learning activities that give children a chance to practice and make school-taught skills and knowledge meaningful, and building motivation through successful learning experiences in the arts, sports, or other areas. Such experiences create increased engagement in learning, which encompasses attitudes and behaviors such as motivation, persistence, initiative, and focus. Research indicates that engagement in learning is the key to school achievement as well as longer term-success, more powerful than IQ or family background (Miller 2003).

### *3.1 The Availability of Time*

One clear advantage of summer learning is the sheer availability of time – time for activities, for relationship building, and for a kind of learning that is exploratory and experiential in nature. Unfortunately, adding time for learning without the concomitant reform of other educational practices has not proved to be the panacea educators had hoped for, as evidenced by today's efforts to extend the school year. Karweit (1984, p. 33) notes: „Learning takes time, but providing time does not in itself ensure that learning will take place“. And a recent report published by the Education Sector concludes: „Research reveals a complicated relationship between time and learning and suggests that improving the quality of instructional time is at least as important as increasing the quantity of time in school“ (Silva 2007, p. 1).

Much of the research on extending the time children spend in school, whether through longer school days or years, has found either weak or no effects (Karweit 1984; RAND Corporation 2006). In a study for the Department of Education, Haslem, Pringle & Adelman (1996) concluded „simply adding more classroom time to the school year or day is a weak reform strategy“ (p. 8). The study found that the educational success of the extended-time schools they studied depended on how much emphasis the school placed on characteristics not directly related to hours, such as strengthening students' sense of responsibility and respect.

Some studies that consider a longer school year do find positive effects on children's school performance. For example, a study of kindergartners that compared those attending for an extended year (210 days) with those attending a regular year (180 days) found that children attending the longer year showed higher performance levels in math, reading, and general knowledge, as well as higher levels of cognitive competence (Frazier/Morrison 1998). Why the different results (Karweit 1984, p. 33)? These seemingly con-



tradictory findings are probably attributable to the fact that time alone does not make a difference in learning – it is what happens during that time that matters.

Researchers on time and learning divide the time children spend in school into three categories: allocated time, engaged time, and learning time (Silva 2007; Karweit 1984). ‚Allocated time‘ consists of all the hours that children spend in school, and this measure has little or no relationship to achievement. It turns out that during allocated time, children spend half or more of their hours engaged in activities such as transitioning, preparing for a lesson about to begin, waiting while a teacher deals with disciplinary issues, eating lunch, and nonlearning activities. Some studies have found that as little as 28% of allocated time at school is spent in instruction (Karweit 1984). Yet even ‚engaged time‘ – time when children are involved in the learning process – does not result in increased achievement unless it matches the needs of the learner well. Lessons that are either too hard, meaning a child will not understand it, or too easy, such that the child has little to gain from them, will not produce worthwhile learning. ‚Learning time‘ is defined as „that precise period when an instructional activity is perfectly aligned with a student’s readiness and learning occurs“ (Aronson/Zimmerman/Carlos 1999, p. 3).

Not surprisingly, the few studies that have examined the relationship between engaged time and achievement find a stronger correlation than research examining only allocated time, and those that capture learning time find the strongest relationship of all (Silva 2007; Karweit 1984). However, defining learning time is complex, both the content and process of the learning environment as well as the internal needs of the individual student must be known. In fact, some experts suggest that downtime such as recess allows children to process and create meaning from the new content they learn in school (Waite-Stupinsky/Findlay 2001), and brain research confirms that time away from direct instruction is necessary to the processing that permits learning to occur (Jensen 2005).

Most important, the research in this area makes clear that time alone will not make the difference in achievement. Further studies have shown that successful programs, whether they take place in summer schools, summer camps, or after school (Vandell/Pierce/Dadisman 2005; Miller 2003), must do something more: they must get children excited about learning and increase their motivation to pursue knowledge in the months and years ahead. In addition, these studies have found that children are more excited about learning when they are connected to adult teachers and caregivers who introduce them to challenging and enriching experiences. Summer programs have the potential to extend learning time in an atmosphere of excitement, fun, and support, thereby building positive attitudes toward learning year-round.

### 3.2 *Strong Relationships*

Research on education (Comer 1988) and youth development (Tharp 1989; Pollock 2007), as well as resiliency research (Connell/Spencer/Aber 1994; Garmezy 1985), all point to the key role played by young people’s relationships with caring adults – teachers, parents, or other adult role models. In addition to connections with individual adults,

having a sense of belonging to a larger community – including a connectedness to social institutions such as schools – is a key factor in children's school achievement and avoidance of risky behaviors (Blum/Beuhring/Rinehart 2000).

Recent research on the brain extends earlier findings in education and developmental studies by exposing the biological foundations of the critical role of social and emotional factors in school learning (Commission on Children at Risk 2003). Brain research suggests that the relational nature of development is guided by the very architecture of our brains (Jensen 2005; Commission on Children at Risk 2003). Our genes establish the basic blueprint for our developing brains, but our relationships with the important people in our lives guide the way that physical architecture is built over time and its stability.

Some of the most crucial relationships for children are those with the adults in their lives, relationships that serve as the single most important foundation for student success, especially for children at risk of school failure (Marzano 2003). For example, one study of children at high risk of retention in kindergarten, first, and second grades showed that those children who had a warm relationship with their teachers were not retained. Likewise, studies of afterschool programs (Rosenthal/Vandell 1996) also suggest that positive relationships between adults and children in the program are strongly linked to positive outcomes for youth. Rhodes (2004) posits three major ways in which afterschool staff helps children develop: through direct instruction and conversations with youth that build cognitive skills; through support for social and emotional well-being; and by giving youth role models that help them to see possible avenues for their future.

Good peer relationships are also important, and their effects increase as children enter adolescence (Vandell/Pierce/Dadisman 2005). During this period of identity formation (Eccles/Midgley 1990), strong prosocial attachments made during summer programs may reduce children's tendency to engage in risky behavior in order to gain peer approval (McWhorter 2002), behavior that may also carry over to the school year (Philliber Research Associates 2005).

Summer programs represent an opportunity for children and youth to develop strong relationships with adults and peers and a sense of having a valued place in the larger community. Unlike school, where much of the attention must be on content, and afterschool programs, where the available time limits the ability to develop deeper connections, summer is rich in both time and content flexibility (Piha 2006). In this informal learning setting, adults can serve as mentors to children who have few opportunities to venture outside their immediate community, enabling them to see themselves in new ways.

### **3.3 *Experiential Education***

For middle-class children who continue to learn over the summer months, summer education is experiential education. Alexander, Entwisle & Olson (2001) note:

„We found that better off children in the BSS [Baltimore Schools Study] more often went to city and state parks, fairs, or carnivals and took day or overnight trips. They

also took swimming, dance, and music lessons; visited local parks, museums, science centers, and zoos and more often went to the library in summer. And children who lived in better neighborhoods also played more organized sports in summer. Sports like soccer, field hockey, and softball require children to learn complicated rule systems and take multiple roles“ (p. 84).

We know from research on the brain that the ability to locate new knowledge in a conceptual framework is key to learning (Jensen 2005) and that concrete experience is „one of the best ways to make strong, long-lasting neural connections“ (Wolfe 2001, p. 188). Experiences that allow children to expand their horizons, gain perspective on their lives, and participate in authentic learning are likely to improve their performance in school (Berger 2003). Noam, Biancarosa & Dechausay (2003) argue that an experiential approach allows children to develop their skills in organizing and problem solving as well as reinforcing basic skills through real-world use of math and literacy. Clark (1983; 1990) suggests the importance of experiences that give young people a chance to use the skills they learn in school – to gain insight into the importance of academic skills for everyday life as well as to improve them through practice.

Research on experiential education, which can include adventure education, community service learning, project-based learning, cooperative learning, outdoor adventure programs, and other experiences, provides insight into effective strategies for summer programs. In fact, many summer programs embrace, albeit implicitly, the approach to learning defined by the Association for Experiential Education (2007) as „[a] philosophy and process in which educators purposefully engage with learners in direct, relevant experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills, and clarify values and ways of thinking“ (p. 1).

Evaluations of experiential education and cooperative learning activities have found that they have positive effects on students in a variety of areas, including academic performance. The most common outcomes are improved self-concept, stronger internal locus of control, stronger leadership skills, better grades, and higher school attendance (Zeng 2005). In addition, cooperative learning is a powerful tool for building inter-group relations (Sapp 2007). A meta-analysis of outdoor education and adventure education programs by Hattie and his colleagues (Hattie et al. 1997), which included 151 samples from 96 studies, found that outdoor education programs had significant effects on a wide range of areas, and according to follow-up studies, these positive changes lasted over time. Evaluations of community service learning programs (Miller 2003) indicate that these experiences can enhance children's school performance while building a variety of positive characteristics in youth.

Project-based learning is a form of experiential education with great potential for out-of-school time programs in general and summer programs in particular (Berger 2003; Seidel 2002). Youth engage in collaborative long-term projects with clear learning goals, often multidisciplinary in nature, by participating in a series of activities that are linked over time and culminate in a product, service, or performance that has genuine meaning to the participants and often to the larger community as well.

Reflection is a key component of project-based learning, which is typically conducted in small, cooperative learning groups. Project Zero, at Harvard University School of Education, which has been studying project-based learning for over four decades, finds that this educational approach helps develop „essential skills required in school and work settings: the ability to do sustained work over time; skill in collaborating with others; problem solving and critical thinking in the midst of complex activities; and attention to process as well as product“ (Seidel 2002, p. 3).

Citizen Schools has developed a model of afterschool programs for middle school students that utilizes experiential education through „apprenticeships“ (e.g. working at a federal courthouse and participating in a mock trial, testifying at a public hearing, designing a website for a nonprofit organization, or creating an exhibit at a local museum) where volunteers guide small groups of youth over the course of a semester in a learning experience culminating in a demonstration, presentation, or performance for the wider community. A three-year evaluation of Citizen Schools (Fabiano et al. 2006) found especially strong effects on participating 8th graders, who were more likely than comparable non-participating peers to enroll in a top-tier high school and to be promoted to 10th grade on time.

Research, most of it focused on afterschool programs, indicates that both process and content matter for out-of-school-time learning. Brain research can help us understand the science behind this fact: in order to achieve academic success (Jensen 2005; Wolfe 2001) children need positive relationships with adults and peers in an environment that feels physically and emotionally safe, as well as activities that promote active learning.

#### **4. Conclusion**

The biggest learning gap we face is not an education or opportunity gap for our children. It is a knowledge gap for the adults concerned about these issues – the gap between what scientists and educators already know and what society does (or does not do) with that knowledge. If, as a society, children do not have access to afterschool or summer learning programs, the test-score gap between the advantaged children and their less fortunate peers will continue to grow.

Schooling matters, but the research shows that in large part schools are already doing their job – that is, helping all children learn. However, schools cannot help children learn when their doors are closed, and families of limited economic means cannot compensate for the missing resources on their own.

Afterschool and summer deserve attention, because low-income children and children of color do not have the access to these opportunities as other children do. Learning is not just about retaining information: learning to think, solve problems, analyze information and situations, innovate, communicate, and work well with diverse individuals are all key skills needed in a global economy (National Center on Education and the Economy 2006). The informal learning environments of many afterschool and summer programs can be prime contexts for the development of these twenty-first-century skills (Irby/Pittman/Tolman 2003).

The racial, ethnic, and income gaps that we see in school-based test scores are not a result of school experiences but rather reflect deep divisions in our broader society: gaps in access to economic and social resources, support, and role models, as well as differences in the level of bias and stress that students face in their educational environments. Closing the achievement gaps requires not only changing schools but also creating new, meaningful, and ongoing experiences for children outside of school, including during the many hours of summer. If we are to achieve education equity, we must provide all students with afterschool and summer learning opportunities.

## References

- Alexander, K.L./Entwisle, D.R./Horse, C.S. (1997): From first grade forward: Early foundations of high school dropout. In: *Sociology of Education* 70, S. 87–107.
- Alexander, K.L./Entwisle, D.R./Olson, L.S. (2001): Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23, H. 2, S. 171–191.
- Aronson, J./Zimmerman, J./Carlos, L. (1999): Improving student achievement by extending school: is it just a matter of time? San Francisco: WestEd.
- Association for Experiential Education (2007): What is experiential education? (<http://www.aee.org/about/whatIsEE>; Abrufdatum: 18.11.08)
- Berger, R. (2003): An ethic of excellence: Building a culture of craftsmanship with students. Portsmouth: Heinemann.
- Blum, R.W./Beuhring, T./Rinehart, P.M. (2000): Protecting teens: Beyond race, income, and family structure. Minneapolis: Center for Adolescent Health, University of Minnesota.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P.A. (1998): The ecology of developmental processes. In: Damon, W./Lerner, R.M. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology: Volume I, Theoretical Models of Human Development*. New York: John Wiley and Sons, S. 993–1028.
- Campbell, P.B./Storo, J./Acerbo, K. (1995): Math, science, sports, and empowerment: Girls Incorporated replication and expansion of the Eureka! Model, Executive Summary. Groton: Campbell-Kibler Associates.
- Catalano, R.F./Berglund, M.L./Ryan, J./Lonczak, H.S./Hawkins, J.D. (1998): Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. Seattle: Social Development Research Group, University of Washington.
- Childress, H. (1998): Seventeen reasons why football is better than high school. In: *Phi Delta Kappa Online*, S. 1–5.
- Clark, R.M. (1983): Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, R.M. (1990): Why disadvantaged students succeed: What happens outside school is critical. In: *Public Welfare*, S. 17–23.
- Comer, J.P. (1984): Home-school relationships as they affect the academic success of children. In: *Education and Urban Society* 16, S. 323–337.
- Comer, J.P. (1988): Educating poor minority children. In: *Scientific American* 259, H. 5, S. 42–48.
- Commission on Children at Risk (2003): Hardwire to connect: The new scientific case for authoritative communities. New York: Institute for American Values.
- Connell, J.P./Gambone, M.A. (1999): Youth development in community settings: A community action framework. Philadelphia: unveröffentlichtes Manuskript
- Connell, J.P./Halpern-Felsher, B./Clifford, E./Crichlow, W.E./Usinger, P.A. (1995): Hanging in there: Behavioral, psychological and contextual factors affecting whether African American adolescents stay in high school. In: *Journal of Adolescent Research* 10, H. 1, S. 41–63.

- Connell, J.P./Spencer, M.B./Aber, J.L. (1994): Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. In: *Child Development* 65, S. 493–506.
- Csikszentmihalyi, M./Nakamura, J. (1989): The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In: Ames, C./Ames, R. (Hrsg.): *Research on Motivation in Education 3*. San Diego: Academic Press, S. 45–71.
- D'Amico, J.J. (2001): A closer look at the minority achievement gap. Alexandria: ERS Spectrum.
- Eccles, J.S./Midgley, C. (1990): Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In: *Advances in Adolescent Development* 2, S. 134–155.
- Entwisle, D.R. (1990): Schools and the adolescent. In: Feldman, S./Elliott, G.R. (Hrsg.): *At the Threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press, S. 197–224.
- Fabiano, L./Pearson, L.M./Reisner, E.R./Williams, I.J. (2006): *Preparing students in the middle of grades to succeed in high school: Findings from Phase IV of the Citizen Schools evaluation*. Boston: Citizen Schools.
- Fiestier, L./White, R.N./Reisner, E.R./Castle, A.M. (2001): *Evaluation Results from the TASC After-school Program's Second Year: Summary of Findings*. Washington: Policy Studies Associates.
- Frazier, J./Morrison, F. (1998): The influence of extended-year-schooling on growth of achievement and perceived competence in early elementary school. In: *Child Development* 69, H. 2, S. 495–517.
- Fulbright-Anderson, K./Kubisch, A.C./Connell, J.P. (Hrsg.) (1998): *New approaches to evaluating community initiatives: Volume 2, theory, measurement, and analysis*. Washington: The Aspen Institute.
- Garnezy, N. (1985): Stress resilient children: The search for protective factors. In: Stevenson, J. (Hrsg.): *Recent research in developmental psychology*. Oxford: Pergamon Press.
- Garnezy, N. (1991): Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. In: *American Behavioral Scientist* 34, S. 416–430.
- Gilman, R. (2001): The relationship between life satisfaction, social interest and frequency of extracurricular activities among adolescent students. In: *Journal of Youth and Adolescence* 30, S. 749–768.
- Gutman, L.M./Midgley, C. (2000): The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. In: *Journal of Youth and Adolescence* 29, S. 223–248.
- Haslem, M.B./Pringle, B./Adelman, N. (1996): *The uses of time for teaching and learning*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Hattie, J./Marsh, H.W./Neill, J.T./Richards, G.E. (1997): Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. In: *Review of Educational Research* 67, H. 1, S. 43–87.
- Heath, S.B. (1994): The project of learning from the inner-city youth perspective. In: *New Directions for Child Development* 63, S. 25–34.
- Hofferth, S.L./Jankuniene, Z. (2000): *Children's after-school activities*. Chicago: Vortrag bei der Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence.
- Irby, M./Pittman, K./Tolman, J. (2003): Blurring the lines: Expanding learning opportunities for children and youth. In: *New Directions for Youth Development* 93, S. 13–28.
- Jensen, E. (2005): *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jordan, W.J. (1999): Black high school students' participation in school-sponsored sports activities: Effects of school engagement and achievement. In: *Journal of Negro Education* 68, S. 54–71.



- Karweit, N. (1984): Time-on-task reconsidered: Synthesis of research on time and learning. In: *Educational Leadership* 41, H. 8, S. 32–35.
- Larson, R.W. (1994): Youth organizations, hobbies, and sports as developmental contexts. In: Silberstein, R.K./Todt, E. (Hrsg.): *Adolescence in context: The interplay of family, peers, and work in adjustment*. New York: Springer-Verlag, S. 46–65.
- Larson, R.W. (2000): Toward a psychology of positive youth development. In: *American Psychologist* 55, H. 1, S. 170–183.
- Mahoney, J.L. (2000): School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. In: *Child Development* 71, S. 502–516.
- Marzano, R. (2003): *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McWhorter, J. (2002): *Why the Black-White test gap exists*. Washington: Brookings Institution Press.
- Miller, B.M. (2003): *Critical hours: Afterschool programs and educational success*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.
- National Center on Education and the Economy (2006): *Tough choices or tough times: The report of the New Commission on the Skills of the American Workforce*. Washington: National Center on Education and the Economy.
- National Research Council (2002): *Community programs to promote youth development*. Washington: National Academy Press.
- Noam, G.G./Biancarosa, G./Dechausay, N. (2003): *Afterschool education: Approaches to an emerging field*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Olson, L.S. (2002): Detachment starts in middle school, study finds. In: *Education Week*, 29.05.2002, S. 9. (Online document: <http://www.edweek.org/ew/articles/2002/05/29/38adolescent.h21.html>; 25.04.09).
- Peng, S./Wright, D. (1994): Explanation of academic achievement in Asian American students. In: *Journal of Educational Research* 87, H. 6, S. 346–352.
- Philliber Research Associates (2005): *Directions: Youth development outcomes of the camp experience*. Martinsville: American Camp Association.
- Piha, S. (2006): *Holding California afterschool programs accountable*. San Francisco: California Committee on Afterschool Accountability.
- Pollock, J.E. (2007): *Improving student learning: One teacher at a time*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Posner, J.K./Vandell, D.L. (1994): Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? In: *Child Development* 65, S. 440–456.
- Posner, J.K./Vandell, D.L. (1999): After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. In: *Developmental Psychology* 35, H. 3, S. 868–879.
- Quane, J.M./Rankin, B.H. (2001): *It pays to play: The link between neighborhood-based organizations and the social development of urban youth*. Anaheim: Vortrag beim American Sociological Association Annual Meeting.
- Ragozzino, K./Resnik, H./Utne-O'Brien, M./Weissberg, R.P. (2003): *Promoting academic achievement through social and emotional learning*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- RAND Corporation (2006): *Ready for school: Can full-day kindergarten level the playing field?* Santa Monica: Rand Corporation.
- Resnick, M.D./Bearman, P.S./Blum, R.W./Bauman, K.W./Harris, K.M./Jones, J./Tabor, J./Beuhring, T./Sieving, R.E./Shew, M./Ireland, M./Bearinger, L.H./Udry, J.R. (1997): Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. In: *The Journal of the American Medical Association* 278, H. 10, S. 823–832.
- Rhodes, J. (2004): The critical ingredient: Caring youth-staff relationships in after-school settings. In: *New Directions for Child Development* 103, S. 101–145.



- Rosenthal, R./Vandell, D.L. (1996): Quality of care at school-age child-care programs: Regulatable features, observed experiences, child perspectives, and parent perspectives. In: *Child Development* 67, S. 2434–2445.
- Sapp, J. (2007): Cooperative learning: A foundation for race dialogue. (<http://www.tolerance.org/teach/magazine/features.jsp?p=0&is=39&ar=684>; Abrufdatum: 18.11.08).
- Scales, P.C./Leffert, N. (1999): *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- Seidel, S. (2002): *Project-based learning in the after-school setting*. Cambridge: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Silva, E. (2007): *On the clock: Rethinking the way schools use time*. Washington: Education Sector.
- Steinberg, L./Brown, B.B./Dornbusch, S.M. (1996): *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- Tharp, R.G. (1989): Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools. In: *American Psychologist* 44, H. 2, S. 349–359.
- Vandell, D.L./Pierce, K.M./Dadisman, K. (2005): Out-of-school settings as a developmental context for children and youth. In: Kail, R.V. (Hrsg.): *Advances in child development and behavior* 33, S. 43–77.
- Waite-Stupinsky, S./Findlay, M. (2001): The fourth R: Recess and its link to learning. In: *Educational Forum* 66, H. 1, S. 16–25.
- Wentzel, K.R. (1991): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. In: *Child Development* 62, H. 5, S. 1066–1078.
- Werner, E.E. (1993): Risk, resilience, and recover: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. In: *Development and Psychopathology* 5, S. 503–515.
- Wolfe, P. (2001): *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolk, S. (2001): The benefits of exploratory time. In: *Educational Leadership* 59, S. 56–59.
- Zeng, L. (2005): Principles and key elements in cooperative learning. In: *Sino-US English Teaching* 2, H. 2, S. 69–73.

#### **Adresse der Autoren:**

Beth M. Miller, Ph.D., Director of Research and Evaluation, Nellie Mae Education Foundation, 1250 Hancock Street, Suite 205N, Quincy, MA 02169

Kimberly A. Truong, Ed.M., University of Pennsylvania, Higher Education Division – 4th Floor, 3700 Walnut St., Philadelphia, PA 19104

Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme

# Was kann die Ganztagsschule leisten?

*Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe*

## 1. Einleitung

Im Zusammenhang mit dem schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungstudien wurde – wie schon im Kontext früher reformpädagogischer Bemühungen und in der Bildungsreform der 1960er-/1970er-Jahre – die Ganztagsschule wieder einmal als wichtiges Instrument der Neugestaltung der Bildungslandschaft benannt (vgl. Tillmann 2004). Zu Beginn des neuen Jahrtausends wurden deshalb zahlreiche Unterstützungsprogramme ins Leben gerufen mit dem Ziel, die Zahl der Ganztagsschulen in Deutschland substanziell zu erhöhen und die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern. Die Erwartungen, die beispielsweise mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) verbunden sind, beziehen sich unter anderem auf die Kompensation sozialer Benachteiligung sowie die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Dabei sollen soziales Lernen, Motivation und Schulfreude ebenso gefördert werden wie der Erwerb kognitiver Kompetenzen.

Nun stellt sich die Frage, ob die Einführung ganztägiger Bildungsinstitutionen tatsächlich einen Beitrag zur Steigerung von Motivation und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler leisten kann. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)<sup>1</sup> – eine Begleitstudie zum IZBB-Programm, die den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen mit einem multikriterialen und multiperspektivischen Ansatz längsschnittlich untersucht – kann zur Klärung dieser Frage beitragen. In StEG wurden zwar keine Schulleistungstests eingesetzt; es wurden jedoch auf der Schülerebene die Fachnoten sowie eine Reihe nicht-kognitiver Merkmale und Variablen des Sozialverhaltens erhoben. Sie können als Indikatoren für mögliche Effekte einer Teilnahme am Ganztagsbetrieb betrachtet werden. Das längsschnittliche Design sowie der Vergleich zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Schülerinnen und Schülern erlauben es, Wirkungshypothesen zu testen.

Voraussetzung von Wirkungshypothesen zur Ganztagsschule an sich ist die Annahme, dass Ganztagsschulen sich von Halbtagschulen unterscheiden und untereinander hinreichend ähnlich sind, um in einer gemeinsamen Analyse betrachtet zu werden. Obwohl die

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.

Ganztagsschullandschaft von einer großen Heterogenität geprägt ist (vgl. Holtappels u.a. 2007; Hertel u.a. 2008), kann man doch Merkmale ausfindig machen, die alle Ganztagschulen gemeinsam haben. So gibt es in allen Schulen neben dem Unterricht so genannte außerunterrichtliche Angebote, die die Schülerinnen und Schüler zusätzlich nutzen können. Dabei bieten die meisten Schulen sowohl Kurse zur Förderung des fachlichen Lernens als auch fächerübergreifende bzw. extracurriculare Arbeitsgemeinschaften sowie freizeitorientierte Gruppen an, in denen häufig soziales Lernen im Vordergrund steht. Das außerunterrichtliche Angebot einer Schule ist letztlich das Unterscheidungskriterium zu einer Halbtagschule; somit liegen hier die Chancen für eine Verbesserung der Bildungslandschaft (vgl. Stecher u.a. 2009).

Untersuchungen, die sich längsschnittlich mit den Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote beschäftigen, liegen bislang im deutschsprachigen Raum kaum vor. Ganztagschulspezifische Auswertungen im Rahmen querschnittlich angelegter Studien (z.B. IGLU und PISA, vgl. Radisch in Druck; Hertel u.a. 2008) sind insofern limitiert, als dort gefundene Zusammenhänge nicht ohne Weiteres als kausale Effekte interpretiert werden können, sondern unter Umständen auf die Eingangsselektivität der Stichprobe zurückzuführen sind. Ein zweites Problem bezieht sich darauf, dass die Faktoren, die wirken sollen, nicht hinreichend spezifiziert sind; zumeist wird auf der interpretativen Ebene versucht zu erklären, was bestimmte Effekte ausgelöst hat. Der vorliegende Beitrag aus StEG setzt hier an. Zum einen kann in den längsschnittlichen Auswertungen über zwei Messzeitpunkte die Eingangsselektivität kontrolliert werden, zum anderen werden spezifische Faktoren der Prozessqualität der Angebote bestimmt, die sich auf die schulische Performanz und die Lernmotivation auswirken sollen. Da gerade der Übertritt in die weiterführende Schule eine in Bezug auf Motivation und Leistung hochsensible Phase darstellt (vgl. Finsterwald 2006), werden die Auswirkungen der Ganztagsteilnahme auf Schülerinnen und Schüler in einem Zeitraum von zwei Jahren nach dem Übergang betrachtet. Die folgenden theoretischen Erwägungen dienen der Einordnung und der Ableitung der konkreten Fragestellung.

## **2. Theoretischer Hintergrund und empirische Befunde**

### *2.1 Erkenntnisse zu Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote*

Die US-amerikanische, entwicklungspsychologisch dominierte Forschung befasst sich schon seit längerem mit der Frage, welche Auswirkungen die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten auf bestimmte Outcome-Variablen wie Schulerfolg oder das Risikoverhalten im Jugendalter hat (vgl. z.B. Eccles u.a. 2003; für einen Überblick siehe Feldman/Matajasko 2005). Wir wollen im Folgenden Ergebnisse fokussieren, die sich auf schulische Performanz und Motivation beziehen. Hier ergeben sich positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten und dem Schulerfolg (vgl. Feldman/Matjasko 2005). So berichten Jungen wie Mädchen, die sich an sportlichen Aktivitäten beteiligen, einen höheren Notendurchschnitt (grade point aver-

age = GPA) und betonen die Wichtigkeit akademischer Leistung, was als Hinweis auf eine höhere Leistungsmotivation betrachtet werden kann.<sup>2</sup> Eccles und Barber (1999) werteten Daten der Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT) hinsichtlich der Wirksamkeit extracurricularer Aktivitäten aus. Aus dem Acht-Wellen-Längsschnitt analysierten sie zwei Messzeitpunkte. Die Resultate zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die in der zehnten Klasse an außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnahmen, innerhalb von zwei Schuljahren eine positivere Entwicklung des Notendurchschnitts (GPA) aufwiesen als ihre inaktiven Mitschüler; diese Befunde blieben auch bei Kontrolle von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft stabil (vgl. Eccles u.a. 2003). Lauer und Kollegen (2006) beschreiben in ihrem Überblicksbeitrag zur Wirkung von „Out of School-Time Programs“ mehr als 35 Studien, die alle mit Vergleichs- oder Kontrollgruppen arbeiteten. Egal, um welche Art von Programmen es sich handelte, wurden insgesamt kleine, aber signifikante positive Effekte auf Lese- und mathematische Kompetenzen gefunden. Größere Effekte zeigten sich bei Programmen, die diese Kompetenzen gezielt fördern sollten. Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass extracurriculare Aktivitäten positiv auf Motivation und Schulerfolg wirken (siehe Miller/Truog in diesem Band).

Hinsichtlich spezifischer Wirkmechanismen wird unter anderem die These vertreten, dass die Teilnahme an Freizeitaktivitäten in der Schule die Verbundenheit der Jugendlichen zu ihrer Schule (school commitment) verstärkt, und dies sich dann indirekt positiv auf die Schulleistung und Schulmotivation auswirkt (vgl. Eccles u.a. 2003).

Nach dem Forschungsansatz zur positiven Entwicklung im Jugendalter (Positive Youth Development: vgl. Larson 2000) werden die Effekte strukturierter Freizeitaktivitäten insbesondere durch die spezifischen sozialen Prozesse hervorgerufen, die in den Peergroups stattfinden (vgl. Eccles/Barber 1999). Solche Aktivitäten sind – wenn auch zumeist durch Erwachsene initiiert – stark jugendbezogen. Jugendliche können sich gemeinsam mit Gleichaltrigen ein Stück weit als eigenständige Akteure erleben. Wichtig ist hier aber insbesondere eine gewisse zeitliche Verpflichtung: So steigert z.B. das Erleben verschiedener Phasen eines Projekts durch die Konfrontation mit verschiedenen Aufgaben und Rollen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. Kuhn/Buhl 2006; Larson 2000). Strukturierte Freizeitaktivitäten bieten somit gleichzeitig kognitive Herausforderungen, Kontakt mit Gleichaltrigen und Handlungsspielräume. Damit sind die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung angesprochen, deren Unterstützung nach Ryan und Deci (2000) die Voraussetzung für eine positive Motivationsentwicklung bildet. Auch die deutsche Ganztagschule bietet prinzipiell die Möglichkeit, in den Angeboten (verglichen mit dem Unterricht) einen stärkeren Peerbezug und größere Handlungsspielräume zu realisieren (vgl. Fischer/Radisich/Stecher 2009). Die ersten Auswertungen aus StEG zeigen jedoch, dass Ganztagsangebote in vielerlei Hinsicht dem Unterricht ähnlicher sind als das, was Larson als strukturierte Freizeitaktivitäten beschreibt (vgl. Holtappels u.a. 2007; Stecher u.a. 2009). Darauf muss

2 Allerdings ist die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten, insbesondere bei männlichen Jugendlichen, auch häufiger mit riskantem Gesundheitsverhalten (Alkohol- und Drogenmissbrauch) assoziiert (Eccles u.a. 2003).

sich die Forschung zur Untersuchung möglicher Wirkungen in Theorie und Design einstellen. Bevor wir in Abschnitt 2.4 auf dem Hintergrund der Unterrichtsforschung weiterführende Vermutungen zu Wirkungen von Ganztagsangeboten formulieren, sollen die beiden hier verwendeten Zielkriterien – Performanz, gemessen über Schulnoten, und Lernzielorientierung als motivationale Variable – vertiefend diskutiert werden.

## *2.2 Schulnoten als Indikatoren schulischer Performanz*

Ein zentraler Anspruch, der mit dem Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland verbunden ist, besteht darin, dass sich die zusätzlichen Angebote des Ganztagsbetriebs positiv auf die schulische Performanz der Schülerinnen und Schüler auswirken sollen. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei StEG nicht um eine Leistungsstudie. Im Unterschied zu den großen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA oder IGLU wurden also keine objektiven Tests zu beispielsweise mathematischen Kompetenzen verwendet. Die schulische Performanz, wie sie z.B. von den Lehrkräften erlebt und bewertet wird, spiegelt sich jedoch ohnehin weniger in objektiven Tests als vielmehr in den Schulnoten wider (vgl. Rakoczy u.a. 2008). Seit langem ist bekannt, dass Schulnoten aufgrund ihres Zustandekommens nur eine begrenzte Aussagekraft in Bezug auf die wahren Kompetenzen sowie die Vergleichbarkeit der Fähigkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Ingenkamp 1967; Rakoczy u.a. 2008). Es zeigt sich häufig, dass Schulnoten und Schulleistungen, die mit standardisierten Leistungstests gemessen wurden, nur in einem moderaten Zusammenhang stehen. Das liegt unter anderem daran, dass Lehrkräfte zwar sehr gut Unterschiede in der Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse einschätzen können (vgl. Helmke/Schrader 2006), jedoch nicht über allgemeine Leistungsstandards verfügen, die über unterschiedliche Klassen, Schulen oder gar Länder hinweg Gültigkeit hätten. Insofern erhalten Schülerinnen und Schüler mit identischen Leistungen in unterschiedlichen Klassen oder Schulen unterschiedliche Noten (vgl. Trautwein u.a. 2008).

In StEG wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihren letzten Zeugnisnoten in diversen Schulfächern gefragt. Bezogen auf die Validität dieser Art der Erhebung kann auf eine Untersuchung von Dickhäuser und Plenter (2005) verwiesen werden. Anhand einer Stichprobe von knapp 900 Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassen aus drei Schulformen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) kamen sie zu dem Ergebnis, dass die von den Schülerinnen und Schülern selbst berichteten Mathematiknoten sehr eng mit den von den Lehrkräften berichteten Noten übereinstimmen. Eine festgestellte leichte Tendenz zur Überschätzung tritt unabhängig von Schülermerkmalen wie beispielsweise Geschlecht oder Fähigkeitsselbstkonzept auf. Insofern kann man die von den Schülerinnen und Schülern selbst berichteten Noten als validen Indikator für schulische Performanz, wie sie von den Lehrkräften bewertet wird, ansehen.

In dieses Lehrerurteil fließen zahlreiche Faktoren ein: unterschiedliche Aspekte fachlicher Kompetenz, aber auch fachübergreifende Kompetenzen und allgemeine Leistungsfähigkeit, schulisches Engagement und Motivation (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß

1997; Klieme 2003; Rakoczy u.a. 2008). Betrachtet man standardisierte Leistungstests als Maßstab, lassen sich in Deutschland geringe, aber statistisch signifikante Verzerrungen der Notengebung aufgrund von Geschlecht, Migrationsstatus oder sozialer Herkunft nachweisen (vgl. Klieme 2003; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005). Unter anderem liegt dies in der Tatsache begründet, dass Lehrkräfte Erwartungen hinsichtlich ihrer Schülerinnen und Schüler ausbilden, die die Beurteilung beeinflussen und z.B. auf Merkmalen wie Geschlecht, Attraktivität und Ähnlichkeit beruhen (vgl. Rustemeyer/Fischer 2007). Somit lassen sich Schulnoten als Konglomerat von Leistungsdaten und weiteren Schülermerkmalen auffassen; sie sollten daher besonders sensitiv bezüglich der Wirkung einer Teilnahme an Ganztagsangeboten sein. Das Potenzial der Ganztagsangebote liegt ja zum einen in der Förderung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen, zum anderen – und, wie oben diskutiert, vermutlich noch stärker – in der positiven Beeinflussung von Variablen wie z.B. Schulcommitment und Motivation, welche ihrerseits die Leistungsentwicklung und das Lehrerurteil beeinflussen. Dies könnte zu einer insgesamt positiveren Beurteilung durch die Lehrkräfte führen und somit der häufig berichteten Verschlechterung der Schulnoten nach dem Schulübergang (vgl. Urdan/Midgley 2003; Fischer 2006) entgegenwirken.

### 2.3 Lernzielorientierung als Indikator schulischer Motivation

Einen in den letzten Jahrzehnten zunehmend untersuchten Aspekt schulischer Motivation stellt die Lernzielorientierung dar, die sich (in Abgrenzung zur Leistungszielorientierung) als Streben nach Kompetenzzuwachs im Zusammenhang mit Lerngegenständen definieren lässt. Aufgrund empirischer Ergebnisse gilt es inzwischen als bestätigt, dass eine hohe Lernzielorientierung eng mit einem erfolgreichen Lernverhalten korrespondiert. So zeigen sich typischerweise Beziehungen zu tieferen Verarbeitungsstrategien, Interesse, Persistenz und Anstrengung, Selbstwirksamkeit und positiven Emotionen (vgl. z.B. Covington 2000; Elliot/McGregor 2001; McGregor/Elliott 2002; Nicholls 1984; Pekrun/Elliott/Maier 2006; Tuominen-Soini/Salmela-Aro/Niemivirta 2006). Zugleich finden sich moderate, aber signifikante Korrelationen der Lernzielorientierung mit Schulnoten (vgl. z.B. Greene u.a. 2004; Miller u.a. 1996). Es kann also angenommen werden, dass sich die Lernzielorientierung der Schülerinnen und Schüler auf die Entwicklung der schulischen Performanz auswirkt; zugleich kann sie als eigenständiges Erfolgskriterium schulischer Bildung verstanden werden.

Bezogen auf die schulische Motivation wurde empirisch vielfach eine negative Entwicklung von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I nachgewiesen (vgl. z.B. Fischer/Rustemeyer 2007; Gottfried/Fleming/Gottfried 2001; Jacobs u.a. 2002; Pintrich/Schunk 1996; Wigfield/Eccles 2000). Dieser Motivationsabfall betrifft auch die individuelle Lernzielorientierung und ist insbesondere direkt nach dem Übergang in die weiterführende Schule zu beobachten (vgl. Anderman/Midgley 1997; Fischer/Rustemeyer 2007; Urdan/Midgley 2003). Dieses Phänomen wird nach dem „Stage-Environment-Fit“-Ansatz der Arbeitsgruppe um Eccles (vgl. Eccles u.a. 1993; Jacobs/Eccles 2000)



mit sich ändernden Unterrichtspraktiken in der Sekundarstufe in Zusammenhang gebracht (vgl. z.B. Anderman/Anderman 1999). Es wird angenommen, dass die soziale Umgebung in den weiterführenden Schulen nicht hinreichend mit den Charakteristika und Neigungen der Jugendlichen korrespondiert. Dem zunehmenden Bedürfnis nach Autonomie, welches eng mit der Lernzielorientierung zusammenhängt (vgl. Garcia/Pintrich 1996), steht zum Beispiel eine erhöhte schülerperzipierte Kontrolle seitens der Lehrkräfte in den weiterführenden Schulen gegenüber (vgl. Urdan/Midgley 2003). Wir gehen davon aus, dass auch in Deutschland ein solcher Unterschied zwischen Grundschul- und Sekundarstufenpädagogik besteht. In den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschule sollte dagegen mehr Spielraum gegeben sein, sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und am individuellen Lernprozess zu orientieren, da es hier keine curricularen Vorgaben zu erfüllen gilt. Wirksam im Hinblick auf Leistungs- und Motivationsentwicklung sollten dabei prinzipiell auch in den Ganztagsangeboten die Faktoren sein, die aus der Unterrichtsforschung bekannt sind. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde hierzu werden im Folgenden dargestellt.

#### **2.4 Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote vor dem Hintergrund von Angebots-Nutzungs-Modellen**

Unsere Analysen zur Qualität außerunterrichtlicher Angebote gehen davon aus, dass Ganztagsangebote hinsichtlich der zugrunde liegenden Wirkmechanismen *prinzipiell* mit dem Unterricht vergleichbar sind (vgl. Klieme u.a. 2005; Stecher u.a. 2007; Radisch in Druck). Das erlaubt es, Modelle unterrichtlichen Lernens auf die Angebote zu übertragen. Helmke (2003) bezieht in seinem Angebots-Nutzungs-Modell explizit die Nutzung außerschulischer Lernaktivitäten ein, wenn es darum geht, fachliche und überfachliche Effekte von Unterricht zu erklären. Prinzipiell wird in diesem Modell davon ausgegangen, dass Schule und Unterricht Gelegenheiten bereitstellen, die vom einzelnen Schüler unterschiedlich wahrgenommen, verarbeitet und genutzt werden (vgl. Fend 2006; Helmke 2003; Klieme/Rakoczy 2008). Übertragen auf Ganztagsangebote lässt sich konstatieren, dass sowohl die Qualität des jeweiligen Angebots (Angebot) als auch die dadurch angeregten (Lern-)Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Nutzung) eine Rolle spielen. Dabei wirkt sich das Angebot vermittelt über dessen Perzeption und Interpretation durch die Schülerinnen und Schüler aus. Insofern sind in Bezug auf die Angebotsqualität insbesondere von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Merkmale der Lernumgebung aussagefähig. Bezogen auf den Unterricht zeigten empirische Befunde, dass schülerperzipierte Unterrichtsstrukturen im Hinblick auf die Motivationsentwicklung vorhersagekräftiger sind als z.B. das objektiv beobachtbare und das selbst berichtete Verhalten der Lehrkräfte (vgl. Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003; Kaplan u.a. 2002; Rakoczy 2008). Auf dieser Basis werden in StEG die Merkmale der Angebote fragebogengestützt von den Lernenden erfragt.

In der Unterrichtsforschung werden verschiedene Merkmalsdimensionen der *Prozessqualität* abgegrenzt und jeweils mit spezifischen Effekten verknüpft. So ermöglicht nach



Ryan und Deci (2000) ein Unterricht, der sich an den Grundbedürfnissen der Lernenden orientiert, eine vergleichsweise positive Motivationsentwicklung, während die systematische Strukturierung der Lerninhalte sowie herausfordernde Aufgabenstellungen eher mit Fortschritten im fachlichen Verständnis zusammenhängen (vgl. Rakoczy u.a. 2008). Einschränkend ist jedoch damit zu rechnen, dass sich der kognitive Anforderungsgehalt der Lerninhalte nur sehr begrenzt durch Befragung von Schülerinnen und Schülern erfassen bzw. von anderen Facetten der Unterrichtsqualität abgrenzen lässt (vgl. Clausen 2002; Klieme u.a. 2008). Insofern scheint zur Beschreibung solcher Dimensionen von Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden die Arbeit mit eher globalen Maßen angemessen. Bezogen auf den Mathematikunterricht liegt eine entsprechende Studie von Fischer und Rustemeyer (2007) vor. Sie befragten die Schülerinnen und Schüler nach der wahrgenommenen Mastery-Orientierung der Lehrkraft. Dieses Konzept wird insbesondere in der US-amerikanischen Unterrichtsforschung untersucht (vgl. Ames 1992; Kaplan/Maehr 1999; Urdan 2004; Wolters 2004). Grundlage ist die Annahme, dass die Lernzielorientierung nicht nur ein individuelles Merkmal, sondern auch ein Qualitätsmerkmal des Unterrichts („classroom goals“) ist. Ein mastery-orientierter Unterrichtsstil ist nicht an kleinschrittigen Zielen ausgerichtet, sondern von einem motivationalen Klima geprägt, das die Lernzielorientierung bei den Schülerinnen und Schülern fördert. Er beinhaltet nicht nur die Orientierung an individuellen Bezugsnormen, sondern auch die gezielte Förderung von Interesse durch das Ansprechen der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. Ryan/Deci 2000). Nach den Ergebnissen von Fischer und Rustemeyer werden hier Aspekte der Unterrichtsqualität abgebildet, die sowohl motivations- als auch performanzförderlich sind. Sie konnten positive Wirkungen auf die Entwicklung von motivationalen Variablen und Noten nach dem Übertritt in die weiterführende Schule nachweisen.

Analog lässt sich für die Analyse von Wirkmechanismen der Ganztagsangebote annehmen, dass eine globale Erfassung von Mastery-Orientierung in den Angeboten im Sinne einer „*Prozessqualität der Angebote*“ hilfreich ist. Der Besuch von Ganztagsangeboten sollte sich insbesondere über die Möglichkeiten einer stärkeren Orientierung der Bezugspersonen an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Ryan und Deci (2000) positiv auf die Entwicklung der Lernzielorientierung auswirken (vgl. Fischer/Radisch/Stecker 2009). Hohe Prozessqualität der außerunterrichtlichen Angebote im Sinne von klarer Strukturierung und herausfordernden Aufgabenstellungen sollte sich zudem positiv auf die schulische Performanz auswirken.

Hinsichtlich der *zeitlichen Nutzung* greifen wir einen Ansatz von Fiester und Kollegen (2005) auf, die unter anderem folgende Aspekte der Nutzung extracurricularer Angebote unterscheiden:

- „absolute attendance“: Teilnahme am Ganztagsangebot an sich
- „attendance intensity“: Intensität bzw. zeitlicher Umfang (z.B. pro Woche) der Teilnahme
- „duration“: Dauer der Teilnahme bezogen auf den Nutzungszeitraum (z.B. ein Schuljahr)

Die Autoren betonen die Bedeutung der Messung dieser Variablen für die Evaluierung von extracurricularen Aktivitäten. Gerade zur Beurteilung der Wirkung von Programmen auf Schulerfolg seien Teilnahmevariablen von immenser Wichtigkeit. Simpkins, Little und Weiss (2004) berichten in einem Review insbesondere Zusammenhänge der dauerhaften Teilnahme an „Out of School-Time Programs“ mit Schulnoten. Auch die zeitliche Intensität der Teilnahme zeigte sich in vielen Studien als wirkungsvoll: Angebote, die auf Lernförderung ausgelegt waren, führten je nach zeitlichem Umfang der Teilnahme zu besseren Schulleistungen. Welsh u.a. (2002) konnten in einer Programmevaluation nahezu lineare Beziehungen der Teilnahmedauer und -intensität zu schulischer Performanz und Motivation feststellen: Schülerinnen und Schüler, die über zwei Jahre kontinuierlich und intensiv teilnahmen, wiesen die höchsten Zuwächse in den Noten und hinsichtlich schulischer Motivation auf. Eine kontinuierliche, aber weniger intensive Teilnahme führte zu vergleichbar geringeren Anstiegen. Eine Teilnahme über ein Jahr ergab immer noch positive Effekte, wenn die Teilnahme regelmäßig erfolgte.

Zusammenfassend erwarten wir, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten positiv auf die Entwicklung der Noten und der Lernzielorientierung auswirkt. Dabei wird angenommen, dass diese Wirkung über die Angebotsqualität (genauer: die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Prozessqualität) sowie über Variablen der Teilnahmedauer und -intensität vermittelt ist. Diese Annahmen wollen wir prüfen, indem wir detailliert die Entwicklung nach dem Übertritt in die weiterführende Schule in den Blick nehmen.

## 2.5 Hypothesen

Aus den theoretischen Ausführungen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- Hypothese 1: *Entwicklung von Lernzielorientierung und Noten*: Die Lernzielorientierung fällt im Untersuchungszeitraum signifikant ab, damit einher geht eine Verschlechterung der selbstberichteten Schulnoten.
- Hypothese 2: *Entwicklung von Lernzielorientierung und Noten nach Teilnahme am Ganztagsbetrieb*: Bei Schülerinnen und Schülern, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, entwickeln sich Schulnoten und Lernzielorientierung weniger negativ als bei den Jugendlichen, die den Ganztagsbetrieb ihrer Schule nicht besuchen.
- Hypothese 3: *Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten (absolute attendance)*: Die Teilnahme an Ganztagsangeboten hat positive Einflüsse auf die Veränderung der Lernzielorientierung und der selbstberichteten Noten im Untersuchungszeitraum. Diese Einflüsse bleiben auch unter Einbezug von Kontrollvariablen stabil.
- Hypothese 4: *Einflüsse der Angebots- und Nutzungsvariablen*: Bei den Schülerinnen und Schülern, die am Ganztagsangebot ihrer Schule teilnehmen, wirken sich Intensität und Dauer der Nutzung der Angebote sowie die wahrgenommene Prozessqualität der Angebote – auch unter Einbezug relevanter Kontrollvariablen – positiv auf die Entwicklung von Lernzielorientierung und Noten aus.

- Hypothese 5: Zusätzlich zum direkten Einfluss der wahrgenommenen Angebotsqualität auf die Entwicklung der Noten gibt es einen indirekten, über die Lernzielorientierung vermittelten ebenfalls positiven Effekt.

### 3. Methode

#### 3.1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Die dargestellten Befunde entstammen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Es handelt sich um eine mehrperspektivisch angelegte bundesweite Längsschnittstudie, innerhalb derer Schulleiter, Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3, 5, 7, 9 und deren Eltern sowie Kooperationspartner der Schulen befragt wurden. Die Stichprobe der ersten Erhebungswelle 2005 bestand aus 373 Ganztagschulen. Inzwischen liegen die Daten zweier Messzeitpunkte (2005 und 2007) vor, eine dritte und letzte Erhebungswelle fand im Frühjahr 2009 statt. Wissenschaftlich verantwortet wird StEG durch ein Konsortium unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), während Stichprobenziehung, Feldarbeit und Datenerfassung dem IEA Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg übertragen wurden (vgl. Holtappels u.a. 2007).

#### 3.2 Stichprobe

Für unsere Fragestellung wurde der Schülerdatensatz herangezogen und hier wiederum eine Teilstichprobe betrachtet. Es handelt sich um Schülerinnen und Schüler, die zum ersten Messzeitpunkt die Jahrgangsstufe 5 besuchten und sowohl 2005 als auch 2007 an der Erhebung teilgenommen haben. Im Sinne einer Homogenisierung der Stichprobe wurden nur die Schülerinnen und Schüler betrachtet, die 2007 die Jahrgangsstufe 7 erreicht hatten. Klassen mit einer Teilnehmerzahl von unter 10 Personen wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Insgesamt beläuft sich die Stichprobe auf 5656 Schülerinnen und Schüler, darunter 2882 Jungen und 2774 Mädchen. 25,2% der Jugendlichen weisen einen Migrationshintergrund auf.

Schulform	%
Schule mit mehreren Bildungsgängen	36.1
Integrierte Gesamtschule	24.1
Hauptschule	8.6
Realschule	7.1
Gymnasium	24.1

Tab. 1: Verteilung der Stichprobe auf die Schulformen in %

Für die Angabe der Schulform wurde der Schulleiterfragebogen ausgewertet. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen.

### 3.3 Instrumente

#### 3.3.1 Abhängige Variablen

##### *Schulische Performanz*

Als Maß der schulischen Performanz wurden zu beiden Messzeitpunkten die letzten Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erfragt. Beide Erhebungen erfolgten im Frühjahr kurz nach den Halbjahreszeugnissen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass hier die Noten des ersten Halbjahres in Klasse 5 sowie des ersten Halbjahres in Klasse 7 vorliegen. Die Notenskala hat insgesamt eine Spannbreite von 1 bis 6, wobei 1 die beste, 6 die schlechteste Beurteilung darstellt. Auf die in der Schulforschung häufig verwendete klassen- oder schulinterne Standardisierung der Noten wurde hier verzichtet, weil wir nicht an Aussagen zum relativen Leistungsstand einer Schülerin/eines Schülers innerhalb der Klasse bzw. der Schule interessiert sind, sondern Bewegungen auf der Notenskala als unmittelbaren Indikator für veränderte Performanz betrachten.

##### *Lernzielorientierung*

Die Lernzielorientierung wurde zu beiden Messzeitpunkten mit der entsprechenden Subskala aus den „Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“ (SELLMO) von Spinath u.a. (2002) erfasst. Die Skala enthält 8 Items und erwies sich für die Gesamtstichprobe von StEG mit Cronbachs Alpha von .86 als reliabel. Die Skala weist einen 5-stufigen Antwortmodus von stimmt gar nicht bis stimmt genau auf. Ein Beispielitem lautet: „In der Schule geht es mir darum, so viel wie möglich zu lernen“.

#### 3.3.2 Unabhängige Variablen

##### *Generelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb (absolute attendance)*

Bezogen auf die Nutzung der Angebote wurde zu beiden Messzeitpunkten erfragt, ob die Jugendlichen an Ganztagsangeboten ihrer Schule teilnehmen. Die beiden anderen Nutzungsvariablen wurden nur für die Schülerinnen und Schüler gebildet, die zum ersten Messzeitpunkt an den außerschulischen Angeboten teilnahmen.

##### *Verbleib im Ganztagsbetrieb (duration)*

Die Dauer der Ganztags Teilnahme ist eine Dummyvariable, die aussagt, ob die Teilnahme am Ganztagsbetrieb nur zum ersten Messzeitpunkt oder zum ersten und zweiten Messzeitpunkt erfolgte.

##### *Intensität der Teilnahme am Ganztagsbetrieb (intensity)*

Die Teilnahmehäufigkeit in Tagen pro Woche wurde erhoben und dummy-codiert (1-2 vs. 3-5 Tage).

*Wahrgenommene Prozessqualität der Ganztagsangebote*

Anhand einer 12-Item-Liste (siehe Anhang) wurden die Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen Aspekten der Lehr-Lern-Prozesse in Ganztagsangeboten befragt. Die Liste integriert Aspekte der so genannten Lernkultur, wie sie in der bisherigen Ganztagschulforschung erfasst wurden (vgl. z.B. Holtappels 2005), mit einer Reihe von Qualitätsaspekten, die aus der Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2003; Klieme/Rakoczy 2008) bekannt sind: Klares und verständliches Erklären (aus Sicht von Lernenden häufig der zentrale Indikator für Qualität des Unterrichts), Motivierungsqualität und Partizipationsmöglichkeiten sowie aktivierende und herausfordernde Aufgabenstellungen und Nutzung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler. Analog zu Erfahrungen aus der Unterrichtsforschung (vgl. Clausen 2002) ließen die Schülerurteile keine Profilbildung zu; insbesondere konnten motivationsförderliche und kognitiv herausfordernde Aspekte nicht getrennt werden. Mit einem Cronbachs Alpha von .88 für die Gesamtstichprobe von StEG ergab sich vielmehr ein hoch reliabler, eindimensionaler Gesamtindikator der wahrgenommenen Prozessqualität der Angebote. In früheren Publikationen aus dem StEG-Projekt wurde diese Skala unter dem Label „Schülerorientierung“ verwendet, da sie im Kern einen Unterricht charakterisiert, der eine hohe Passung zu Interessen und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufweist und für deren aktive Beteiligung Sorge trägt. Aus theoretischer Sicht muss die Skala eher als globaler Qualitätsindikator angesehen werden, der unterschiedliche Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, die aus Schülersicht kaum trennbar sind, verknüpft.

### **3.3.3 Kontrollvariablen: Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Migrationshintergrund, kognitive Fähigkeiten**

Es muss davon ausgegangen werden, dass sowohl die Notenentwicklung als auch motivationale Entwicklungen durch Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischen Status und allgemeine – nicht fachbezogene – Fähigkeiten beeinflusst werden. Diese Faktoren sollten daher bei unseren längsschnittlichen Auswertungen zu den Hypothesen 3 bis 5 kontrolliert werden<sup>3</sup>. Der sozioökonomische Status wird, wie in neueren Schulleistungsstudien üblich, durch den HISEI<sup>4</sup> operationalisiert, das allgemeine Fähigkeitsniveau durch einen Subtest des „Kognitiven Fähigkeitstests“ (KFT). Hierbei handelt es sich um einen differentiellen Intelligenztest, mit dem die kognitive Ausstattung von Schülerinnen und Schülern der 5. bis zur 13. Klasse erfasst werden kann (vgl. Heller/Perleth 2000). In StEG wurden mit dem Subtest V1 (Wortschatz) verbale Fähigkeiten

3 Man beachte, dass es hier nicht darum geht, einen möglichen bias der Lehrerurteile bzw. der Selbsteinschätzungen zu korrigieren. Solche Verzerrungen zu ungunsten einer bestimmten Schülergruppe gehen möglicherweise in die Ausgangswerte beim ersten Messzeitpunkt ein, müssen hier aber nicht kontrolliert werden, weil unsere Analysen sich auf die Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten beziehen.

4 Highest International Socio-Economic-Index; basierend auf Angaben zur Berufsausübung der Eltern.

der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Sprachverständnis erfasst; verwendet wird hier der erreichte Punktwert zum ersten Messzeitpunkt.

### 3.4 Auswertungsmethoden

Die Hypothesen 1 und 2 wurden mittels Varianzanalysen mit 2-stufiger Messwiederholung unter Einbezug des Zwischensubjektfaktors „Teilnahme am Ganztagsbetrieb“ überprüft. Der Empfehlung Hagers (2000) für Veränderungsmessungen folgend wurde jeweils univariat vorgegangen.

Zur Analyse der Hypothesen 3 und 4 wurden Strukturgleichungsmodelle berechnet. Dabei erfolgte der Einsatz der Software MPlus 4.0. Alle Variablen wurden zunächst an der Gesamtstichprobe z-transformiert. Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde der Schätzalgorithmus MLR (Robust-Maximum-Likelihood) eingesetzt. Für die Analysen wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit einem Designgewicht gewichtet, das dazu dient, die disproportionale Stichprobenziehung in StEG auszugleichen (zur Bildung des Gewichts siehe Quellenberg/Carstens/Stecher 2007).

Aufgrund der individualpsychologischen Fragestellung sowie geringer Intraklassenkorrelationen der abhängigen Maße wurde auf die Modellierung von Mehrebenenmodellen verzichtet, die Clusterung der Daten nach Schulen wurde jedoch bei der Berechnung von Standardfehlern und der Schätzung der Modellgüte berücksichtigt.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Hypothesen 1 und 2: Entwicklung der Lernzielorientierung und der Noten

#### *Lernzielorientierung*

Die Lernzielorientierung nimmt erwartungsgemäß im Untersuchungszeitraum signifikant ab (T1:  $M = 4.16$  (SD: 0.68),<sup>5</sup> T2:  $M = 3.85$  (SD: 0.85);  $F = 538.20$ ;  $df = 1/4778$ ;  $p < .001$ ); dabei ist jedoch anzumerken, dass sich die Lernzielorientierung insgesamt auf einem recht hohen Niveau befindet. Betrachtet man die Entwicklung der Mittelwerte für die Gruppen der Teilnehmenden am Ganztagsbetrieb und für die der Nichtteilnehmenden, so zeigt sich, dass die Lernzielorientierung bei den Jugendlichen, die Ganztagsangebote besuchen, weniger stark abfällt (siehe Abb. 1). Die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Teilnahme ist statistisch signifikant ( $F = 23.70$ ;  $df = 1/4778$ ;  $p < .001$ ).

#### *Mathematiknote*

Es ergibt sich eine signifikante Verschlechterung der Mathematiknote vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt für die Gesamtstichprobe (T1:  $M = 2.79$  (SD: 0.93), T2:  $M = 3.10$  (SD: 1.01);  $F = 473.80$ ;  $df = 1/4774$ ;  $p < .001$ ) sowie eine signifikante Interak-

---

5 M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

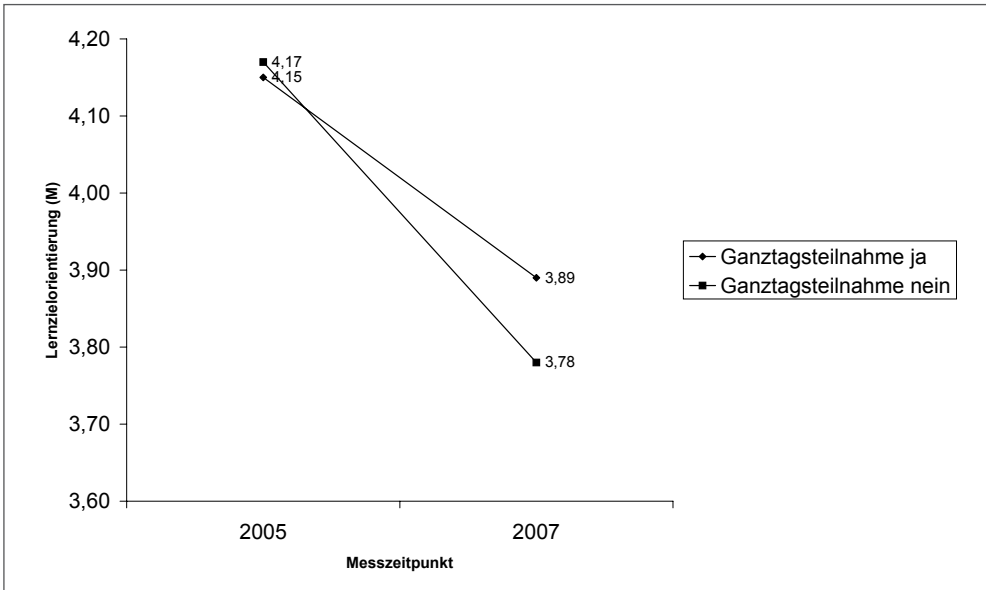


Abb. 1: Entwicklung der Lernzielorientierung nach Teilnahme an Ganztagsangeboten

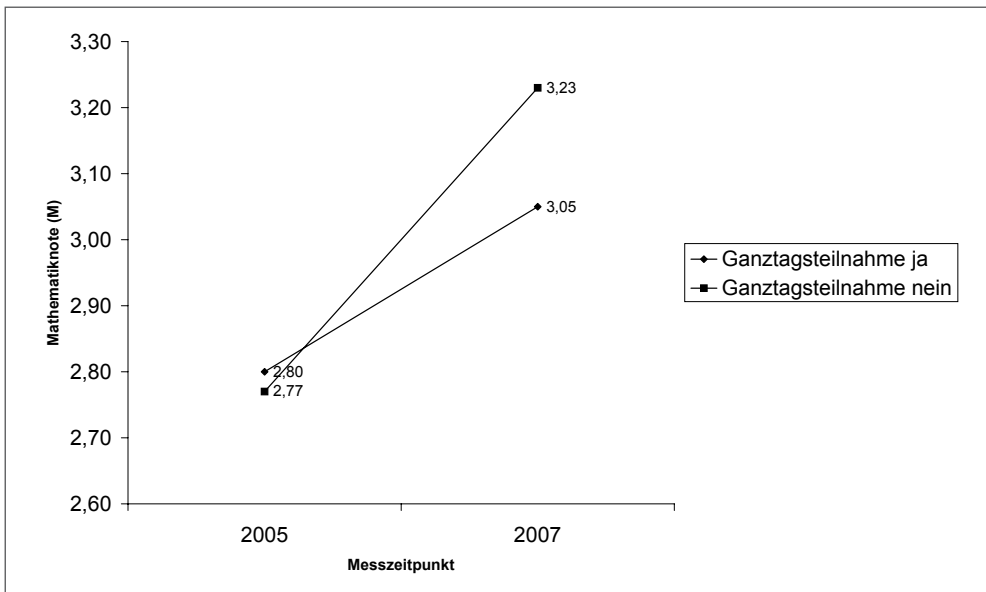


Abb. 2: Entwicklung der Mathematiknote nach Teilnahme an Ganztagsangeboten



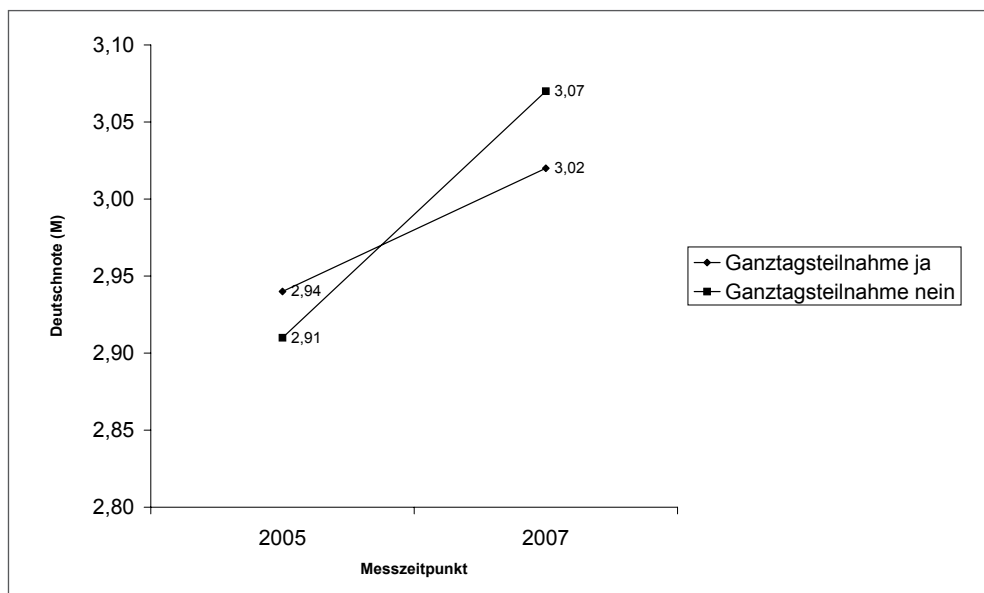


Abb. 3: Entwicklung der Deutschnote nach Teilnahme an Ganztagsangeboten

tion der Teilnahme an Ganztagsangeboten in Welle 1 mit der Notenentwicklung ( $F = 46.75$ ;  $df = 1/4774$ ;  $p < .001$ ). Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Mittelwerte nach Teilnahmestatus. Insgesamt haben sich die Noten bei allen Jugendlichen verschlechtert, jedoch fiel die Verschlechterung für die Schülerinnen und Schüler, die 2005 Ganztagsangebote besuchten, geringer aus.

### Deutschnote

Für die Deutschnote zeigt sich im Prinzip ein ähnliches Bild – auch hier ergibt sich innerhalb des Untersuchungszeitraumes eine signifikante Verschlechterung ( $T1: M1 = 2.93$  ( $SD: 0.81$ ),  $T2: M = 3.04$  ( $SD: 0.87$ );  $F = 79.18$ ;  $df = 1/4718$ ;  $p < .001$ ) sowie eine signifikante Interaktion mit der Teilnahme ( $F = 8.86$ ;  $df = 1/4718$ ;  $p < .005$ ). Und auch hier können wir für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Ganztagsangeboten eine weniger starke Verschlechterung der Noten beobachten (siehe Abb. 3).

### Zusammenfassung 1:

Die Hypothesen 1 und 2 können durch die Befunde bestätigt werden. Die Lernzielorientierung fällt im Untersuchungszeitraum signifikant ab, damit einher geht eine Verschlechterung der selbstberichteten Schulnoten. Die Teilnahme am Ganztagsbetrieb interagiert mit diesen Entwicklungen. Bei Schülerinnen und Schülern, die 2005 an Ganztagsangeboten teilnahmen, entwickelten sich Schulnoten und Lernzielorientierung weniger negativ als bei den Jugendlichen, die den Ganztagsbetrieb ihrer Schule nicht nutzten.

#### 4.2 Hypothese 3: Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf schulische Performanz und Motivation

Die Ergebnisse der Varianzanalysen lassen bereits einen Einfluss der Teilnahme am Ganztagsangebot auf die Entwicklung der Lernzielorientierung und der Noten vermuten. Allerdings stellt sich die Frage, ob sich dieser Effekt auch mit komplexeren Analyseverfahren unter Einbezug von Kontrollvariablen und unter Berücksichtigung der Clusterung der Daten zeigt. Das angenommene Strukturgleichungsmodell (Abb. 4) weist einen akzeptablen Fit auf ( $CFI = .94$ ,  $RMSEA = .038$ ,  $N = 5656$ ,  $CI = 211$ ). Erwartungsgemäß ergeben sich signifikante Autokorrelationen der Noten und der Lernzielorientierung. Stellt man diese in Rechnung, wie es das Modell vorsieht, wirken sich die Kontrollvariablen Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status (HISEI) nicht signifikant auf die in Welle 2 gemessenen abhängigen Variablen aus. Hingegen beeinflussen Sprachverständnis und Geschlecht die Notenentwicklung im Verlauf der zwei Schuljahre: Höheres Sprachverständnis in Welle 1 führt – auch bei gleichzeitiger Einbeziehung der Noten in Welle 1 – zu niedrigeren (also besseren) Deutsch- und Mathematiknoten in Welle 2. Die Variable Geschlecht wird nur im Hinblick auf die Deutschnote signifikant, wo sich ein Vorteil für die Mädchen ergibt.

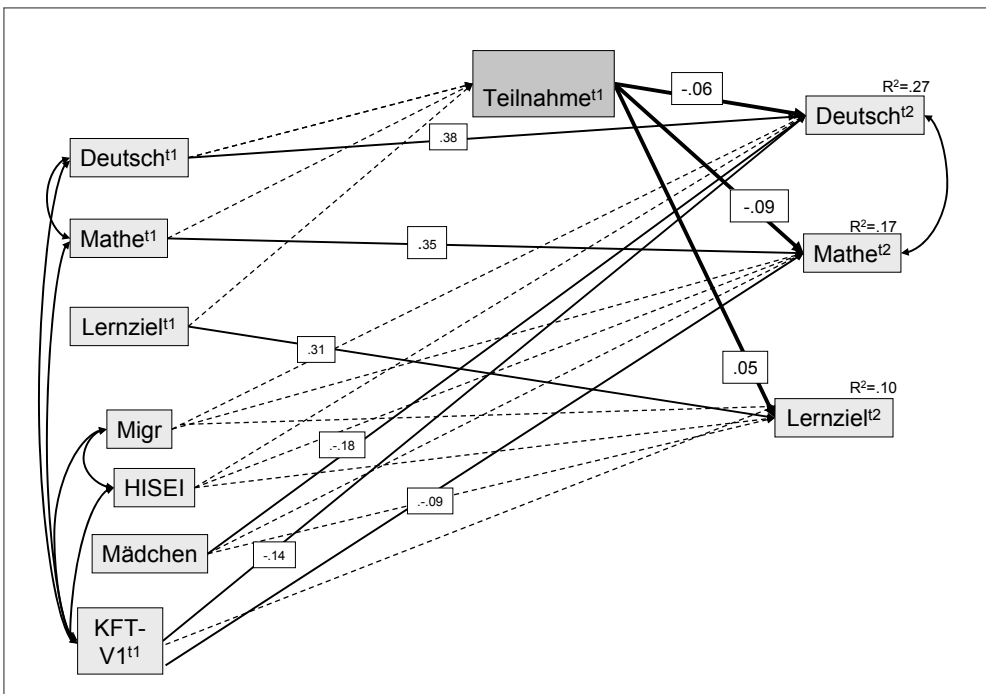


Abb. 4: Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Deutsch- und Mathematiknoten sowie auf die Lernzielorientierung (gestrichelte Pfade sind nicht signifikant; t1 = 2005; t2 = 2007; Migr = Migrationshintergrund [ja/nein]; KFT-V1 = Wortschatztest des KFT; HISEI = sozioökonomischer Status)

Die Hypothese, dass sich die generelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb positiv auf die Veränderung der Noten und der Lernzielorientierung auswirkt, kann bestätigt werden. Unter jeweiliger Kontrolle des autoregressiven Pfades zeigen sich signifikante positive Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Veränderung der Noten in Deutsch ( $\beta = -.06$ ) und Mathematik ( $\beta = -.09$ ) sowie der Lernzielorientierung ( $\beta = .05$ ). Das Modell erklärt 17% der Varianz der Mathematiknote, für die Deutschnote sind es 27%, für die Lernzielorientierung werden 10% der Varianz erklärt.

#### 4.3 Hypothesen 4 und 5: Einfluss von Angebotsqualitäts- und Nutzungsvariablen auf schulische Performanz und Motivation; direkte und indirekte Effekte

Zur Überprüfung der vierten Hypothese werden lediglich die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zum ersten Messzeitpunkt an Ganztagsangeboten teilgenommen haben, somit reduziert sich die Stichprobe auf 3470 Schülerinnen und Schüler.

Hier soll nun der relative Beitrag der Dauer und Intensität der Teilnahme sowie der Prozessqualität der Angebote überprüft werden. Es wird angenommen, dass sich die An-

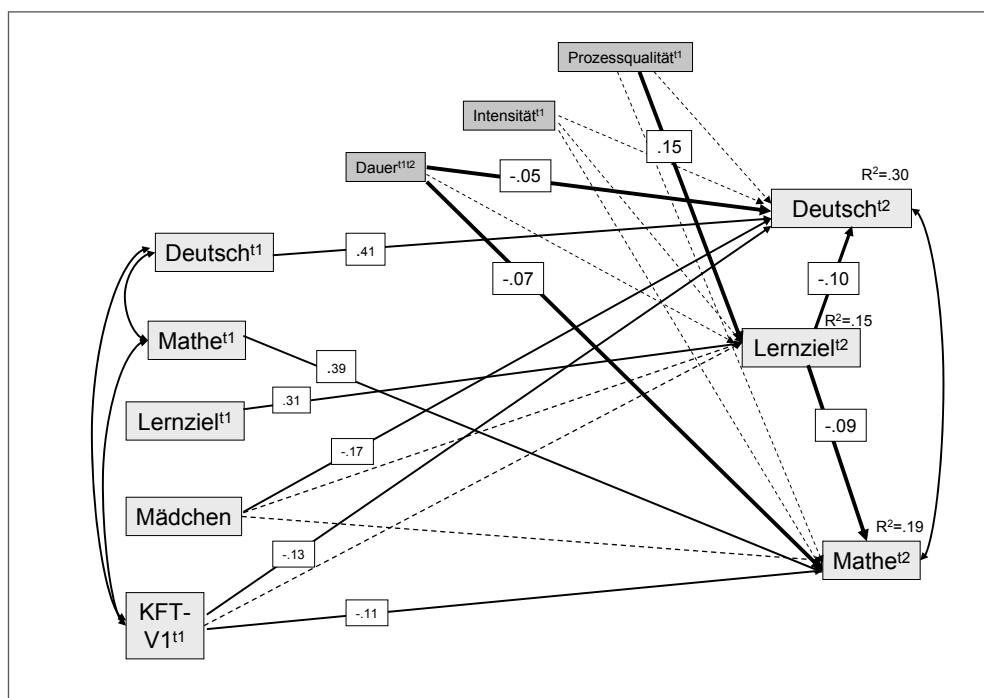


Abb. 5: Einfluss der Nutzung (Intensität und Dauer) sowie der wahrgenommenen Prozessqualität in den Ganztagsangeboten auf die Entwicklung von Lernzielorientierung, Deutsch- und Mathematiknoten (gestrichelte Pfade sind nicht signifikant; t1 = 2005; t2 = 2007; KFT-V1 = Wortschatztest des KFT)

gebotsqualität direkt und indirekt (über die Lernzielorientierung) auf die Noten auswirkt. Als Hintergrundvariablen werden außer den Noten und der Lernzielorientierung in Welle 1 noch die Hintergrundvariablen einbezogen, die sich bei der Überprüfung der Hypothese 3 als signifikant erwiesen (Geschlecht und Wortschatztest des KFT). Das überprüfte Strukturgleichungsmodell weist einen guten Fit auf ( $CFI = .98$ ,  $RMSEA = .029$ ,  $N = 3470$ ,  $CI = 209$ ) und ist in Abb. 5 dargestellt. Im Vergleich zum ersten Modell wird hier insbesondere im Hinblick auf die Lernzielorientierung ein höherer Anteil an Varianz erklärt (15%). In Bezug auf die Mathematiknote erklärt das Modell 19% der Varianz, für die Deutschnote sind es 30%.

Die zum ersten Messzeitpunkt wahrgenommene Angebotsqualität wirkt sich, wie erwartet, mit einem angesichts des Einbezugs des Ausgangswertes der Lernzielorientierung relativ hohen Pfadkoeffizienten ( $\beta = .15$ ) auf die Lernzielorientierung zum zweiten Messzeitpunkt aus. D.h., eine hohe wahrgenommene Qualität der Angebote (im Sinne von Motivierung, aktivierenden Aufgabenstellungen und Verständlichkeit der Erklärungen) führt zu einer positiven Entwicklung der Lernzielorientierung. Dauer und Intensität der Ganztagsteilnahme haben allerdings keinen signifikanten Einfluss auf die Lernzielorientierung.

Bezüglich der Noten ergibt sich hingegen kein direkter Effekt der Angebotsqualität, auch die Intensität der Teilnahme hat keinen signifikanten Einfluss. Allerdings scheint sich hier die dauerhafte Teilnahme über zwei Jahre (duration) positiv auszuwirken.

Wie angenommen, hängen Lernzielorientierung und Noten des zweiten Messzeitpunktes zusammen – eine höhere Lernzielorientierung ist mit besseren Noten assoziiert. Die indirekten Effekte der wahrgenommenen Angebotsqualität über die Lernzielorientierung auf die Noten sind jedoch mit jeweils  $-0.01^6$  relativ schwach ausgeprägt. Signifikant ist der indirekte Effekt auf die Deutschnote.

### *Zusammenfassung 2:*

Die Hypothesen 3 bis 5 können teilweise als bestätigt gelten. Die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich positiv auf die Entwicklung von schulischer Performanz und Motivation aus. Hinsichtlich der Wirkmechanismen (Hypothese 4) ergibt sich jedoch ein heterogenes Bild. Während die wahrgenommene Prozessqualität der Angebote einen direkten Effekt auf die Entwicklung der Lernzielorientierung aufweist, ergeben sich für die Teilnahmedauer, im Sinne einer kontinuierlichen Nutzung von Ganztagsangeboten, signifikante Effekte auf die Entwicklung der Mathematik- und der Deutschnote. Die Häufigkeit der Teilnahme in Tagen zeigte keinen Effekt auf die abhängigen Variablen. Der indirekte Effekt der wahrgenommenen Angebotsqualität über die individuelle Lernzielorientierung (Hypothese 5) wurde nur für die Deutschnote signifikant.

6 Die indirekten Pfade berechnen sich über die Multiplikation der entsprechenden direkten Pfadkoeffizienten und können in MPlus auf Signifikanz überprüft werden.

## 5. Diskussion

### 5.1 *Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die schulische Performanz und Motivation*

Mit den dargestellten Analysen konnte ein Einfluss der Teilnahme an extracurricularen Angeboten auf die Entwicklung der Noten und der Lernzielorientierung nachgewiesen werden. Insgesamt entwickelten sich die Ganztags Teilnehmerinnen und -teilnehmer hinsichtlich der betrachteten Variablen positiver als ihre Mitschüler. Zwar sind, wie erwartet, auch in unserer Stichprobe sowohl die Schulleistungen als auch die schulische Motivation der Schülerinnen und Schüler zwischen der 5. und der 7. Klassenstufe gesunken. Diese Abnahme, die in vielen anderen empirischen Studien international gefunden wird, fällt jedoch für die Jugendlichen, die bereits in der 5. Klasse am Ganztagsbetrieb teilnehmen, signifikant geringer aus als bei denen, die nicht teilnehmen. Darüber hinaus findet sich – zumindest für die Schulnoten in Mathematik und Deutsch – der gleiche Effekt für die Dauer der Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Schülerinnen und Schüler, die sowohl in der 5. als auch in der 7. Klasse teilnehmen, entwickeln sich weniger negativ als Jugendliche, die in der 7. Klasse nicht mehr teilnehmen. Die Ergebnisse sind stabil auch bei Kontrolle von Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationsstatus und kognitiver Fähigkeiten. Dieser Befund kann insgesamt, auch wenn die Effekte eher gering ausfallen, als Hinweis auf eine protektive Funktion des Ganztagsbetriebs interpretiert werden. Dass die Effekte nicht größer ausfallen, ist zum einen dem kovarianzanalytischen Design und zum anderen dem komplexen Bedingungsgefüge schulischer Variablen geschuldet: Pfadkoeffizienten um .10 und darunter sind in Längsschnittdatenanalysen zu Unterrichtseffekten durchaus üblich (vgl. Lanahan u.a. 2005; Patry/Hager 2000).

Dieses Ergebnis ist umso mehr hervorzuheben, da hier die Teilnahme sehr global betrachtet wurde; d.h. die Teilnahme an Ganztagsangeboten kann sich sowohl auf fachspezifische Förderangebote als auch auf freizeitorientierte Aktivitäten beziehen. Lauer u.a. (2006) konnten in amerikanischen Studien ebenfalls Wirkungen auf schulische Kompetenzen unabhängig von Struktur und Inhalten der besuchten Angebote feststellen, die Effekte waren jedoch stärker, wenn die Angebote gezielt auf die Förderung der spezifischen Fähigkeiten ausgerichtet waren.

In dieser ersten Wirkungsanalyse in StEG wurde auf eine inhaltliche Aufteilung der Angebote zunächst verzichtet. Überprüfungen der Wirkungen einzelner spezifischer Angebote stehen noch aus.

### 5.2 *Wirkmechanismen der Angebote*

Es wurde angenommen, dass die Wirkungen der Angebote über Angebots- und Nutzungsvariablen vermittelt werden. Konkret wurden hier Variablen der Teilnahmedauer und -intensität sowie die schülerperzipierte Prozessqualität in den Angeboten betrachtet. Dass nicht alle betrachteten Variablen Effekte in der erwarteten Stärke und Richtung auf-

weisen, sollte nicht dazu führen, die Gültigkeit der Angebots-Nutzungs-Modelle für die Analyse der Wirkungen ganztägiger Angebote anzuzweifeln. Immerhin zeigen sich hier teilweise Effekte der Angebotsqualität (auf die Lernzielorientierung) und teilweise Effekte der zeitlichen Nutzung (auf die Noten). Die Frage, wie die Angebote wirken, ist damit jedoch nicht geklärt. Hilfreich wäre hier eine Betrachtung spezifischer Angebote und ihrer jeweiligen Wirkmechanismen. Bei der gezielten Untersuchung einzelner Angebote (im Sinne von Interventionsstudien) könnten spezifischere Instrumente zur Erhebung von Angebot, Nutzung und Wirkung eingesetzt werden. Da sich bereits mit globalen Maßen der Angebotsteilnahme und -bewertung Effekte nachweisen lassen, sind solche Designs sicher viel versprechend. Bei der Untersuchung eines Mathematikförderkurses könnte man z.B. nicht nur kompetenzrelevante Aspekte der Lernumgebung erfassen, sondern auch Leistungstests einschließen und die Motivation domänenspezifisch erheben. Die bei StEG verfügbare Globalskala konnte vermutlich eher die motivationsförderlichen Qualitätsaspekte abbilden und weniger die Merkmale, die die schulische Performanz direkt beeinflussen. Für die weitere Forschung wäre es wichtig, einzelne Dimensionen der Angebotsqualität getrennt zu erfassen, evtl. auch unter Einbezug von Beobachtungen und videogestützten Analysen. Insgesamt geben unsere Ergebnisse eine erste Richtung zur Untersuchung von Wirkmechanismen der Ganztagsangebote vor. Der weitere Einsatz von Angebots-Nutzungs-Modellen erscheint uns hier aussichtsreich (vgl. auch Stecher u.a. 2007).

### 5.3 Förderung der Lernzielorientierung in Ganztagsangeboten

Die Teilnahme an Ganztagsangeboten scheint geeignet zu sein, eine Lernzielorientierung zu fördern, vor allem, wenn diese Angebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als motivierend und aktivierend erlebt werden. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit der Konzeption von Unterrichtsqualität, wie sie Klieme und Rakoczy (2008) darlegen. Da unsere Gesamtskala der Prozessqualität sowohl den Aspekt der herausfordernden Aufgabenstellungen als auch jenen der Motivierungsqualität enthält, liegt zudem der Vergleich mit der Mastery-Orientierung im Unterricht nahe. Deren Einfluss auf die Lernzielorientierung wurde in früheren Studien nachgewiesen (vgl. Fischer/Rustemeyer 2007). Das Ergebnis zur Bedeutung der Prozessqualität der Angebote in Bezug auf die Entwicklung der schulischen Motivation lässt sich auch gut in den Zusammenhang der theoretischen Erwägungen von Positive Youth Development (vgl. Larson 2000) stellen. Hier wird postuliert, dass Angebote in Form von strukturierten Freizeitaktivitäten in Bezug auf das Merkmal der kognitiven Herausforderung Ähnlichkeit mit der unterrichtlichen Situation aufweisen, sich aber durch stärkeren Peer- und Freizeitbezug von Unterricht unterscheiden und damit den Autonomiebedürfnissen der Schülerinnen und Schüler stärker entgegenkommen.

In Bezug auf die Entwicklung der Lernzielorientierung erwiesen sich die betrachteten Nutzungsvariablen als wenig einflussreich. Weder die Dauer noch die zeitliche Intensität der Teilnahme hatten einen Einfluss auf die Entwicklung der Lernzielorientierung

der Jugendlichen. Hier wären eventuell andere Variablen der Nutzung, die die tatsächlichen Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten abbilden, aussagekräftiger. Eine weitere, hier nicht betrachtete Variable der Teilnahme bezieht sich auf die Breite der besuchten Aktivitäten (vgl. Fiester u.a. 2005). Eventuell wirkt sich der Besuch vieler verschiedener Aktivitäten stärker motivationsförderlich aus, als die bloße Teilnahmehäufigkeit in Tagen. Dies bleibt, ebenso wie die Auswirkungen spezifischer Angebotstypen und -themen, weiter zu untersuchen.

#### *5.4 Förderung der schulischen Performanz in Ganztagsangeboten*

Die Resultate der dargestellten Analysen lassen darauf schließen, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten an sich einen positiven Effekt auf die schulische Performanz hat. Wie bereits erwähnt, wurden in StEG keine objektiven Leistungsdaten erhoben; die Untersuchung der Auswirkungen von Angeboten auf tatsächliche mathematische und sprachliche Kompetenzen bleibt eine wichtige Aufgabe für die Zukunft. Allerdings sind Effekte auf die Noten nicht als trivial zu bewerten. Allein aufgrund ihrer Selektions- und Platzierungsfunktion sind Noten bedeutsame Variablen. Eine positive Entwicklung der Noten ist sicherlich für alle an Schule Beteiligten wünschenswert. Insofern sprechen unsere Resultate für den weiteren Ausbau der Ganztagschule.

Insgesamt ist es uns allerdings nicht gelungen, befriedigend zu identifizieren, wodurch die positive Wirkung des Ganztagschulbesuchs auf die Schulnoten hervorgerufen wird. Die von uns einbezogene globale Prozessqualitätsvariable wirkt sich nicht direkt auf die Notenentwicklung aus und zeigt nur bezogen auf die Deutschnote einen (schwachen) indirekten Effekt über die Lernzielorientierung. Möglicherweise spielen hier andere Mechanismen eine Rolle. So bleibt zu untersuchen, ob eine ganztägige Beschulung etwa die allgemeine Schulzufriedenheit steigert, was mit höherem Engagement assoziiert sein und sich somit auf die Noten auswirken könnte. Ergebnisse aus der ersten Erhebungswelle von StEG weisen allerdings darauf hin, dass sich die Schulzufriedenheit je nach inhaltlicher Ausgestaltung der Angebote unterschiedlich entwickelt (vgl. Rollett 2007). Auch hier wäre es also angemessen, die Teilnahme an spezifischen Angeboten zu analysieren. Es ist zu vermuten, dass eine differenzierte Beurteilung der fachlichen Qualität und des kognitiven Anregungsgehalts der Angebote größere Erklärungskraft hätte als ein globaler Qualitätsindikator mit Schwerpunkt im motivationalen Bereich.

Eventuell wirkt sich der Ganztagsbesuch der Schülerinnen und Schüler auch allgemein auf die Wahrnehmungen und Erwartungen der Lehrkräfte aus. Wenn Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler am Nachmittag in anderen Kontexten kennen lernen, könnte sich dies auf ihre Einstellungen zu den Jugendlichen auswirken und zu veränderten Beurteilungen führen (vgl. Rakoczy u.a. 2008). Hier würde sich die Unterscheidung zwischen von Lehrkräften durchgeführten und von weiterem pädagogisch tätigen Personal angebotenen Aktivitäten bei zukünftigen Analysen lohnen.

Hinsichtlich der Nutzung ergaben sich signifikante Effekte der Teilnahmedauer auf beide betrachteten Noten. Dies ist ein Hinweis auf die Wichtigkeit des Einbezugs der



Nutzungsvariablen bei der Evaluierung von Ganztagsprogrammen und konsistent mit vorliegenden amerikanischen Ergebnissen (vgl. Fiester u.a. 2005; Welsh u.a. 2002). Schülerinnen und Schüler, die über einen längeren Zeitraum an Aktivitäten partizipieren, verbessern sich stärker als „Gelegenheitsteilnehmer“. Verwunderlich ist allerdings der ausbleibende Effekt der Teilnahmeintensität (in Tagen). Unsere Ergebnisse lassen vermuten, dass Jugendliche, die nur ein- bis zweimal pro Woche am Ganztagsangebot teilnehmen, genauso profitieren wie Mitschülerinnen und Mitschüler, die jeden Tag ganztägig beschult werden. Es stellt sich die Frage, ob unsere Kategorien zu grob sind. Eventuell würde auch hier der Einbezug der Angebotsbreite (Anzahl besuchter unterschiedlicher Aktivitäten; vgl. Fiester u.a. 2005) weiteren Aufschluss geben.

## 5.5 Fazit

Die ersten Wirkungsanalysen aus StEG ergeben einen positiven Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten sowohl auf die schulische Performanz (Noten) als auch auf die Lernmotivation (Lernzielorientierung). Dabei erweist sich ein globaler Indikator der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Prozessqualität in den Angeboten als besonders einflussreich auf die Lernmotivation, während die Entwicklung der Schulnoten insbesondere durch die Dauerhaftigkeit der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten beeinflusst wird. Insgesamt ergibt sich hier ein positives Signal in Bezug auf den Ausbau ganztägiger Beschulung in Deutschland. In weiteren Untersuchungen sollte den spezifischen Wirkmechanismen bestimmter Angebotsarten noch gezielter nachgegangen werden.

## Literatur

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology* 84, S. 261–271.
- Anderman, L./Anderman E. (1999): Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 21–37.
- Anderman, E./Midgley, C. (1997): Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. In: *Contemporary Educational Psychology* 22, S. 269–298.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Ganztagschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Covington, M. (2000): Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. In: *Annual Review of Psychology* 51, S. 171–200.
- Dickhäuser, O./Plenter, I. (2005): „Letztes Halbjahr stand ich zwei“. Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, S. 219–224.
- Dickhäuser, O./Stiensmeier-Pelster, J. (2003): Die Bedeutung wahrgenommener Lehrereinschätzungen für das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50, S. 182–190.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, S. 285–304.

- Eccles, J./Midgley, C./Wigfield, A./Buchanan, C./Reuman, D./Flanagan, C./MacIver, D. (1993): Development during adolescence: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In: *American Psychologist* 48, S. 90–101.
- Eccles, J./Barber, B. (1999): Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? In: *Journal of Adolescent Research* 14, S. 10–43.
- Eccles, J./Barber, B./Stone, M./Hunt, J. (2003): Extracurricular Activities and Adolescent Development. In: *Journal of Social Issues* 59, S. 865–889.
- Elliot, A./McGregor, H. (2001): A 2 x 2 achievement goal framework. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 80, S. 501–519.
- Feldman, A./Matjasko, J. (2005): The Role of School Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research* 75, S. 159–210.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiesta L./Simpkins, S./Bouffard, S. (2005): Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. In: *New Directions for Youth Development* 105, S. 91–107.
- Finsterwald, M. (2006): *Motivation und Schulübergang*. Berlin: Logos.
- Fischer, N. (2006): *Motivationsförderung in der Schule. Konzeption und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Mathematiklehrkräfte*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Fischer, N./Radisch, F./Stecher, L. (2009). Halb- und Ganztagsbetrieb. In Blömeke, S./ Bohl, T./ Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 343–350.
- Fischer, N./Rustemeyer, R. (2007): Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, S. 135–144.
- Garcia, T./Pintrich, P. (1996): The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. In: *Contemporary Educational Psychology* 21, S. 477–486.
- Gottfried, A./Fleming, J./Gottfried, A. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology* 39, S. 3–13.
- Greene, B./Miller, R./Crowson, H./Duke, B./Akey, K. (2004): Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* 29, S. 462–482.
- Hager, W. (2000): Planung von Untersuchungen zur Prüfung von Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen. In: Hager, W./Patry, J./Brezing H. (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Huber, S. 202–239.
- Heller, K./Perleth, C. (2000): *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.–12. Klassen, Revision (KFT 4–12+ R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 83–94.
- Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Waxmann: Münster, S. 297–318.
- Holtappels, H. (2005): Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In: Fitzner, T./Schlag, T./Lallinger, M. (Hrsg.): *Ganztagsschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen*. Bad Boll: Evangelische Akademie, S. 48–85.

- Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa.
- Ingenkamp, K. (1967): Schulleistungen – damals und heute: Meinungen und Untersuchungen zur Veränderung des Leistungsniveaus unserer Schuljugend, Band 7. Weinheim: Beltz.
- Jacobs, J./Eccles, J. (2000): Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In: Sansone, C./Harackiewicz, J. (Hrsg.): Intrinsic and extrinsic motivation. San Diego: Academic Press, S. 405–439.
- Jacobs, J./Lanza, S./Osgood, D./Eccles, J./Wigfield, E. (2002): Changes in children’s self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. In: Child Development 73, S. 509–527.
- Kaplan, A./Maehr, M. (1999): Achievement goals and student well being. In: Contemporary Educational Psychology 24, S. 330–358.
- Kaplan, A./Middleton, M./Urdu, T./Midgley, C. (2002): Achievement goals and goal structures. In: Midgley, C. (Hrsg.): Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 21–53.
- Klieme, E. (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Döbert, H./ von Kopp, B./Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen: Historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven. Neuwied, Krieffel: Luchterhand, S. 195–210.
- Klieme, E./Jude, N./Rauch, D./Ehlers, H./Helmke, A./Eichler, W./Thomé, G./Willenberg, H. (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: Klieme, E./Eichler, W./Helmke, A./Lehmann, R./Nold, G./Rolf, H.-G./Schröder, K./Thomé, G./Willenberg, H. (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 319–344.
- Klieme, E./Kühnrich, O./Radisch, F./Stecher, L. (2005): All Day Learning. Conditions for Fostering Cognitive, Emotional, and Social Development. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, S. 222–236.
- Kuhn, H.-P./Buhl, M. (2006): Persönlichkeitsentwicklung durch gesellschaftliches Engagement im Jugendalter. In: Kursiv-Journal für politische Bildung 1, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 30–38.
- Lanahan, L./McGrath, D./McLaughlin, M./Burian-Fitzgerald, M./Salganik, L. (2005): Fundamental Problems in the Measurement of Instructional Processes: Estimating Reasonable Effect Sizes and Conceptualizing What is Important to Measure. Washington: American Institutes for Research.
- Larson, R. (2000): Toward a Psychology of Positive Youth Development. In: American Psychologist 55, S. 170–183.
- Lauer, P./Akiba, M./Wilkerson, S./Agthorpe, H./Snow, D./Martin-Glenn, M. (2006): Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. In: Review of Educational Research 76, S. 275–313.
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- McGregor, H./ Elliott, A. (2002): Achievement goals as predictors of achievement-relevant process prior to task engagement. In: Journal of Educational Psychology 94, S. 381–395.

- Miller, R./Greene, B./Montalvo, G./Ravindran, B./Nicholls, J. (1996): Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. In: *Contemporary Educational Psychology* 21, S. 388–442.
- Nicholls, J. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience task choice and performance. In: *Psychological Review* 19, S. 308–346.
- Patry, J./Hager, W. (2000): Abschließende Bemerkungen: Dilemmata in der Evaluation. In: Hager W./Patry, J./Brezing, H. (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Huber, S. 258–275.
- Pekrun, R./Elliott, A./Maier, M. (2006): Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. In: *Journal of Educational Psychology* 98, S. 583–597.
- Pintrich, P./Schunk, D. (1996): *Motivation in education*. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.
- Quellenberg, H./Carstens, R./Stecher, L. (2007): Hintergrund, Design und Stichprobe. In: Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa, S. 51–68.
- Radisch, F. (in Druck): *Ganztägige Schulorganisation. Ein Beitrag zur theoretischen Einordnung von Erwartungen und zur empirischen Prüfung von Zusammenhängen*. Dissertationsschrift. Weinheim: Juventa.
- Rakoczy, K. (2008): *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht – Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rakoczy, K./Klieme, E./Bürgermeister, A./Harks, B. (2008): The Interplay Between Student Evaluation and Instruction. Grading and Feedback in Mathematics Classrooms. In: *Journal of Psychology* 216, S. 111–124.
- Rollett, W. (2007): *Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen*. In: Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa, S. 283–312.
- Rustemeyer, R./Fischer, N. (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Ludwig, P./Ludwig, H. (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, S. 83–101.
- Ryan, R./Deci, E. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 54–67.
- Simpkins, S./Little, P./Weiss, H. (2004): *Understanding and measuring attendance in out-of-school time programs*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J./Schöne, C./Dickhäuser, O. (2002): *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation – SELLMO*. Göttingen: Hogrefe.
- Stecher, L./Klieme, E./Radisch, F./Fischer, N. (2009): *Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagsschulentwicklung*. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis*. Weinheim: Juventa, S. 185–201.
- Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): *Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagsschule*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, S. 346–366.
- Tillmann, K. (2004): *Schulpädagogik und Ganztagsschule*. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–198.

- Trautwein, U./Lüdtke, O./Becker, M./Neumann, M./Nagy, G. (2008): Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–107.
- Tuominen-Soini, H./Salmela-Aro, K./Niemi-virta, M. (2008): Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. In: Learning and Instruction 18, S. 251–266.
- Urduan, T. (2004): Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. In: European Psychologist 9, S. 222–231.
- Urduan, T./Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. In: Contemporary Educational Psychology 28, S. 524–551.
- Welsh, M./Russell, C./Williams, I./Reisner, E./White, R. (2002): Promoting learning and school attendance through after-school programs: Student-level changes in educational performance across TASC's first three years. Washington: Policy Studies Associates.
- Wigfield, A./Eccles, J. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 68–81.
- Wolters, C. (2004): Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. In: Journal of Educational Psychology 96, S. 236–250.

## Anhang

### Skala „Wahrgenommenen Prozessqualität der Angebote“

- Bei uns Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt.
- Auch trockener Stoff wird wirklich interessant und spannend gemacht.
- Das zu Lernende wird anschaulich und verständlich erklärt.
- Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler aktiv etwas erarbeiten.
- Häufig gibt man uns spannende Aufgaben, die wir allein oder in Gruppen lösen müssen.
- Es wird darauf Wert gelegt, dass sichtbare Ergebnisse und Produkte erarbeitet werden.
- Man fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll.
- Häufig können wir über die Themen mitentscheiden.
- Man erklärt uns gut, wie wir mit richtigen Methoden arbeiten müssen, um eine Aufgabe besser zu schaffen.
- Ich kann dort vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.
- Die Themen und Inhalte interessieren mich meistens sehr.
- Das Vorwissen der Schüler wird berücksichtigt.

## Anschrift der Autoren

Dr. Natalie Fischer/Dr. Hans Peter Kuhn/Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M.

## Adressierungen und Aktionsofferten

*Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen.*

*Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS)<sup>1</sup>*

Die bildungspolitischen Initiativen zum Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland, die in den letzten Jahren zu beobachten waren (vgl. Holtappels u.a. 2007; im Besonderen Klieme u.a. 2007), haben, so scheint es, ein ambivalentes Ergebnis: Einerseits wurden die Angebote ausgeweitet und ihre Akzeptanz scheint größer zu werden, andererseits weisen die Ergebnisse der Befragungen von Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern auch darauf hin, dass eine große Stabilität in der pädagogischen Arbeit zu beobachten ist und mögliche Auswirkungen auf den Unterricht nicht sofort sichtbar werden. Angenommen wird inzwischen, dass allein die Implementation ganztägiger Angebote nicht notwendig eine Erhöhung der Qualität von Schule nach sich zieht oder gar Verbesserungen im Hinblick auf die Schülerleistungen erbringt (vgl. z.B. Oelkers 2009).<sup>2</sup>

Unserer Ansicht nach könnte es daher im Moment interessant sein – im Anspruch bescheiden – empirisch zu rekonstruieren, wie die pädagogischen Angebote, die an Ganztagschulen gemacht werden, ausgeformt sind und welche Möglichkeitsspielräume für die Vermittlungs- und Aneignungstätigkeit hier entstehen. Auf diese Art kann die (auch schultheoretische) Frage, auf welchen Ebenen überhaupt welche Effekte von Ganztagschulen erwartet werden können, mithilfe empirischer Fallkontrastierungen zu beantworten versucht werden. Mit anderen Worten: Unter Umständen könnte eine Maßnahme „Entwicklung von Ganztagschulen“ zwar (mindestens kurzfristig betrachtet) das falsche Mittel sein, um eine Leistungssteigerung auf Schülerseite – gemessen in Vergleichs-

1 Das Forschungsprojekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und in Mainz von Fritz-Ulrich Kolbe unter Mitarbeit von Till-Sebastian Idel und in Berlin von Sabine Reh unter Mitarbeit von Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein geleitet (vgl. [www.lernkultur-ganztagschule.de](http://www.lernkultur-ganztagschule.de)).

2 Entsprechend dem Forschungsstand der empirischen Unterrichts- bzw. Lehr-Lernforschung ist eine unmittelbare Verbesserung der messbaren Schülerleistungen durch die Implementation ganztägiger Angebote allerdings auch nicht unbedingt zu erwarten, da Faktoren, die für eine Verbesserung der Schülerleistungen verantwortlich gemacht werden – etwa klare Strukturiertheit, kognitiver Anregungsgehalt und effektive Lernzeit (vgl. Helmke/Weinert 1997) – nicht notwendig durch die Einführung von Ganztagsangeboten verändert werden. Befragungen dokumentieren allerdings, dass die Lernenden teilweise Leistungssteigerungen durch die Teilnahme an pädagogisch betreuter Zeit wahrnehmen (vgl. Radisch u.a. 2007).



tests – zu erzielen. Aber sie könnte sich als eine Maßnahme erweisen, mit der neue Möglichkeiten einer Einflussnahme entstehen, weil eine „Grenzverschiebung des Schulischen“ stattfindet (vgl. Kolbe/Reh 2009b), weil also bisher außerschulische Zeiten und Bereiche kindlichen und jugendlichen Aufwachsens mit der Einführung von Ganztagschulen einem institutionellen, schulischen Zugriff unterstellt werden. Dieses ist nun weder nur einfach und einseitig als eine „Kolonialisierung von Lebenswelt“ noch als eine pure Kompensation „anregungsarmer“, defizitärer Bildungsmilieus zu bewerten, sondern als eine Veränderung der Formen jugendlicher Subjektbildung, von Subjektivationsformen<sup>3</sup>. Eine weitreichende These ist die, dass mit der Durchsetzung von Ganztagschulen sich unter anderem die Möglichkeiten vergrößern, eine Universalisierung des selbständigen Schülers (vgl. Rabenstein 2007) im Sinne eines „selbstregulierten Aufgaben- und Problemlösers“,<sup>4</sup> eines „kompetenten Lernalers“ zu erreichen – und damit allerdings auch neue Problemlagen zu erzeugen. Die Diskussion der Frage, welcher bildungs- oder auch sozialpolitische Stellenwert diesen Möglichkeiten zugemessen wird und wie diese zu bewerten seien, kann hier zunächst offen bleiben (vgl. Kolbe/Reh 2008; Kolbe/Reh 2009a).

In diesem Sinne werden wir im Folgenden in mehreren Schritten versuchen, Zwischenergebnisse aus unserem Forschungsprojekt darzustellen, indem wir die sehr unterschiedliche Entwicklung pädagogischer Angebote und hierin der pädagogischen Praktiken an zwei Schulen – einem Gymnasium und einer Grundschule – im Zuge der Etablierung eines Ganztagsbereiches vergleichen. Dazu werden wir in einem ersten Schritt kurz den theoretischen und methodologischen Hintergrund unseres Forschungsprojektes skizzieren und dabei Dimensionen einer Kontrastierung sehr unterschiedlicher pädagogischer Angebote vor dem Hintergrund unseres Konzeptes von pädagogischen Praktiken einer Lernkultur erläutern (1). Danach werden wir versuchen, die rekonstruierten Angebote an den einzelnen Schulen zu beschreiben und zu rekonstruieren, um sie dann zu kontrastieren. Dieser Schritt wird es uns erlauben zu analysieren, was – auch über solch unterschiedliche Ausprägungen der Angebote an Ganztagschulen hinweg – als Gemeinsames herausgearbeitet werden kann, etwa im Sinne empirisch rekonstruierbarer Möglichkeitsräume einer „individualisierenden“ Gestaltung pädagogischer Förderung (2) und in einem Fazit zu beurteilen, welche Entwicklungsoptionen sich Ganztagschulen bieten (3).

3 Zum Thema „Subjektivierung“ in soziologischer Perspektive vgl. Bröckling 2007, Reckwitz 2008b und in erziehungswissenschaftlicher Perspektive vgl. Ricken 2004, 2007, der vorschlägt, den Begriff der „Subjektivation“ zu nutzen, um deutlich zu machen, dass das Subjekt nicht vorgängig ist.

4 Damit meinen wir die mögliche Förderung eines spezifischen Selbstverhältnisses, in der Sprache der Psychologie ausgedrückt, von Selbststeuerungsleistungen eines Systems (vgl. Kuhl 2001) oder von Kompetenzen des Subjekts (vgl. Weinert 1999), die es veranlassen, sich selbstständig im Sinne von „selbstkontrolliert“ und „selbstreguliert“ (vgl. Kanfer 1987; Bandura 1990; Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2000; Kanfer/Reinecker/Schmelzer 2000) oder „internal“ motiviert (vgl. Deci/Ryan 2000) in ein bestimmtes Verhältnis zur Welt zu setzen. Dabei erscheint die Welt im Modus zu erfüllender Aufgaben oder zu lösender Probleme, denen das „lebenslang lernende“ Individuum sich stellt (vgl. zur Kritik einer damit verbundenen Formalisierung der Vorstellung von Lernen Meyer-Drawe 2008).



## 1. Kontrastierungsdimensionen von Lernkulturen

Im Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen“ (LUGS) erforschen wir prozessbegleitend und fallorientiert an zwölf Schulen unterschiedlicher Schulform in Rheinland-Pfalz, Brandenburg und Berlin über vier Jahre Prozesse der Entwicklung der pädagogischen Angebote – solcher, die spezifisch mit der Ganztagsentwicklung implementiert wurden und solcher des Vormittags-Unterrichts.

Wir tun dieses, indem wir an allen Schulen und zwar jeweils orientiert an den spezifischen einzelschulischen Bedingungen in einer ersten Phase über problemzentrierte, narrativ orientierte Interviews mit den Promotoren der Schulentwicklung, per Definition mit dem oder der Schulleiterin bzw. anderen Lehrer/innen aus den Entwicklungsgruppen, über die Entwicklung der Schule geführt haben und zudem Planungs-, Organisations-, Koordinations- und Reflexionssitzungen dieser Gruppen teilnehmend beobachtet, aufgezeichnet und teilweise Gruppendiskussionen mit Lehrer/innen durchgeführt haben, um rekonstruieren zu können, was wir die jeweils schuleigene „symbolische Konstruktion“ von Ganztagschule nennen (vgl. Kolbe u.a. 2009).

Dieser erste Schritt diene dazu, zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Ausgangspunkt zu formulieren, nämlich die „symbolischen Konstruktionen“ der Professionellen: Was ist für sie Ganztagschule, welche Vorstellungen verbinden sie damit und was bedeutet das für die Bereitstellung pädagogischer Angebote? In den von uns typisierten „symbolischen Konstruktionen“ werden – so lässt sich zusammenfassend formulieren – Vorstellungen über Wirkungsfelder von Familie und Schule im Sozialisationsprozess verschoben oder es scheinen Logiken von Unterricht und Freizeit nicht deutlich gegeneinander abgegrenzt – der Unterricht soll freizeitorientiert werden und die Freizeit soll Unterrichtsthemen aufgreifen – und in der Schule scheinen Kinder und Jugendliche mehr und mehr adressierbar als „ganze Personen“ mit all ihren dann auch zu bewertenden „Persönlichkeits“-Anteilen, z.B. von Interessiertheit oder Umgang mit Emotionalität (vgl. Kolbe u.a. 2009). Auf diesem Hintergrund trafen wir im Folgenden die Entscheidung, welche pädagogischen Angebote und welchen Unterricht wir an den einzelnen Schulen im zweiten Schritt, unserer Hauptuntersuchungsphase, beobachten und videografieren. Wir wählten an allen Schulen solche Angebote aus, die nach einzelschulischer Relevanzsetzung die für ihre Entwicklung zur Ganztagschule wichtigen sind. Zusätzlich dazu haben wir entweder mit Lehrer/innen bzw. Pädagog/innen Interviews zu ihren Angeboten geführt oder haben – sofern es das gab – Sitzungen von pädagogischen Teams aufgezeichnet, in denen die Angebote geplant und reflektiert wurden und haben schließlich Gruppendiskussionen mit Schüler/innen zu den Angeboten geführt.

Um diese ganz unterschiedlichen pädagogischen Angebote – vom „frontal“ strukturierten Unterrichts-Setting eines traditionellen Gymnasiums über den „offenen“ Unterricht der Grundschule hin zum pädagogisch geplanten Mittagessen als dem sozialen Lernen in einer Förderschule oder dem freien AG-Angebot eines Gymnasiums – vergleichbar zu machen, war es nötig, ein am kulturwissenschaftlich diskutierten, nicht normativen Begriff von Kultur orientiertes Konzept von Lernkultur zu entwickeln (vgl.

Kolbe u.a. 2008).<sup>5</sup> Eine einheitliche Strukturierung der beobachtbaren Aufführung von pädagogischen Praktiken in einer Schule, in denen Sinn hergestellt wird, nennen wir „Lernkultur“. Unter pädagogischen Praktiken verstehen wir solche Praktiken, mit denen in der Schule bzw. im Unterricht und in den Lernangeboten bestimmte Differenzen bearbeitet werden. So wird erstens der Unterschied zwischen Vermitteln und Aneignen, die „pädagogische Differenz“ zwischen Zeigen und Lernen,<sup>6</sup> immer wieder neu erzeugt und gleichzeitig bearbeitet, etwa indem in unterschiedlicher Weise die Subjekte und die Sache adressiert und Spielräume, auch ganz wörtlich Räume und Zeiten, geschaffen und interpunktiert werden für die Aneignung der Sachen. Damit wird zweitens daher auch eine soziale Ordnung im Sinne einer Ordnung des Erlaubten, Geduldeten und Verbotebenen durch die Produktion von Hierarchien und Heterarchien, durch unterschiedliche Positionen,<sup>7</sup> deren Einnahme Unterschiedliches gestattet, erzeugt. Und es wird drittens

- 5 Wir grenzen uns damit ab gegenüber einerseits einem normativen schulpädagogischen Verständnis von Lernkultur (vgl. z.B. Arnold/Schüßler 1998) aber auch einem Verständnis von Kultur als Text, wie es etwa in den Veröffentlichungen zur Schulkultur von Helsper und seinen Mitarbeitern (vgl. Helsper u.a. 2001) vertreten wird. Anschlussfähig, wenn auch mit Modifikationen stärker auf die „unterrichtliche Sache“ und Wissensrepräsentationen gerichtet, sind unsere Konzeptionen an diejenigen von Wulf u.a. (2007), aber auch von Breidenstein (2006), vgl. auch die Ausführungen in Kolbe u.a. (2008). Wir verstehen Kultur als Praxis einer symbolischen Ordnung, präzise formuliert, als Ordnung der Herstellung von symbolischen, also sinnhaften Strukturierungen in Praktiken (vgl. Schatzki 1996, 2001, 2002; Schatzki/Knorr-Cetina/von Savigny 2001; Reckwitz 2003, 2006). Praktiken sind diesem Verständnis zufolge „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89), die jeweils durch ein Verständnis dessen charakterisiert sind, was sie bedeuten, was zu tun und zu sagen ist, durch explizite und vor allem implizite Regeln und Prinzipien und durch eine „teleoaffective“ Struktur, durch die mit diesem speziellen Tun oder Sagen einhergehenden Zwecke, Aufgaben, Vorstellungen, Gefühle und Stimmungen; Praktiken sind „sinnhaft regulierte Körperbewegungen, die von einem entsprechenden, impliziten, inkorporierten Wissen abhängen“ (Reckwitz 2008a, S. 192) und sich häufig mit Hilfe und unter Einbezug von Artefakten, z.B. von Arbeitsmaterialien und Medien, vollziehen, in denen solches Wissen gewonnen ist.
- 6 Wir beziehen uns zunächst mit der Formulierung einer Differenz von Aneignung und Vermittlung auf die systemtheoretische Konzeption des Problems u.a. und prominent bei Kade (1997) u. Kade/Seitter (2003), die eine gesellschaftstheoretische Einbettung ermöglicht und Perspektiven für eine schultheoretische Beschreibung der Veränderungen im Zuge der Entwicklung von Ganztagschulen eröffnet. Prange (2005) formuliert die „pädagogische Differenz“ als die zwischen Zeigen und Lernen. In der kritischen Rezeption durch Ricken (2008) ist angedeutet, wie dieses für eine geschärfte Konzeption des Pädagogischen der Praktiken genutzt werden könnte.
- 7 „Participants in a practice are clearly not equal within the webs of coexistence opened there. They are instead separated, hierarchized, and distributed“ (Schatzki 1996, S. 197). In wiederholt aufgeführten Praktiken werden – indem die TeilnehmerInnen Gelegenheiten erhalten, sich unterschiedlich und ganz wörtlich genommen zu positionieren – Positionen für Subjekte eröffnet. Positionen müssen je aktuell durch die Positionierungen der Beteiligten ausgefüllt und aufgeführt werden, sie sind konkret, kontextualisierte Orte in Praktiken. Wie auch Giddens (1995) stark macht, erlaubt anders als der Begriff der Rolle in soziologischer Theorie, der zumeist das einem bestimmten Status zugewiesene Bündel an Verhaltenserwartungen, von

damit der Unterschied zwischen einem schulisch relevanten und einem anderen Wissen, das für die Schule keine Rolle spielt, markiert, indem bestimmtes Wissen auf eine bestimmte Weise repräsentiert und legitimiert wird und subjektive, „private“ Versionen eines Weltverständnisses, aber auch eines Selbst- und Anderen-Verständnisses dazu in ein unterschiedliches Verhältnis gesetzt werden.

Die Rekonstruktionen videografiertter Szenen auf der Grundlage der vorgenommenen Transkription von Interaktionen, der Beschreibung von Körper-Raum-Zeit-Konstellationen und von Artefakten<sup>8</sup> wurden von uns auf der Ebene der einzelnen Schule, dann zwischen verschiedenen Schulen miteinander kontrastiert.<sup>9</sup> Dabei hat sich beim Durchsehen der Daten gezeigt, dass es sinnvoll ist, zunächst zwei Vergleichsdimensionen zu bilden. Sie stellen gewissermaßen das Allgemeine pädagogischer Angebote überhaupt dar, das sich in unterschiedlichen Ausformungen besonders gestaltet und deren Besonderheit und Polarität wir beschreiben werden. Es handelt sich einerseits um die Dimension „Beziehungsgestaltung“, also die Gestaltung der Beziehungen in den pädagogischen Angeboten zwischen Pädagog/innen und Schüler/innen, analysierbar als unterschiedliche Formen der Adressierung und der (beobachtbaren) Konstanz ihrer Qualität, andererseits um die Dimension „Umgang mit der Sache“, beschreibbar als unterschiedlicher Modus der Darstellung der Sache, eine unterschiedliche Art der Vorstrukturierung dieses Zugangs und der expliziten Kommunikation über das jeweilige Verständnis und die Bedeutungsgebung bzw. -aushandlung. Mit Hilfe dieser Dimensionen versuchen wir also, die eine spezifische Lernkultur jeweils charakterisierende typische Bearbeitung der pädagogischen Differenz, der Differenz von Aneignung und Vermittlung, zu erfassen.

---

Einstellungen, Pflichten und Privilegien mit einem stark vorgegebenen Charakter und normativer Bestimmung meint, das Konzept der Position eine stärkere „Verflüssigung“ (vgl. Reh/Labede 2009).

- 8 Die mit „focussierter Kamera“ (Mohn 2006) gefilmten Videos haben wir zu Sequenzen geschnitten, deren Mittelpunkt pädagogische Praktiken sind. Die Videosequenzen haben wir schrittweise rekonstruiert, indem wir „szenische Verläufe“ der Sequenzen, also gewissermaßen einen Überblick über Aktivitätseinheiten erstellt und dann „Szenische Beschreibungen“ über einzelne Szenen verfasst haben, die eine wörtliche Transkription der verbalen Interaktion, Beobachtungen der Körper zueinander und ihrer Bewegungen im Raum und eine Beschreibung der umgebenden Artefakte enthält. Auf dieser Grundlage nehmen wir eine – analog dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik erfolgende – sequentielle Rekonstruktion vor, wir rekonstruieren also eine sequentiell erfolgende Sinn-Emergenz. Diese schildern wir als eine Art „gestalthaftes“ Geschehen und einen Vorgang mit Anfang und Ende, in dem eine Bedeutung entwickelt ist, und den wir auch „Geschichte“ nennen. (vgl. Kolbe u.a. 2008; Rabenstein/Reh 2008; vgl. ähnlich auch Raab/Tänzler 2006).
- 9 Kontrastieren meint einen methodischen Vergleich zwischen verschiedenen Aspekten rekonstruierter Fälle, der über ein modifiziertes Verständnis der Typenbildung (vgl. Soeffner 2003) zum Zweck der Verallgemeinerung gegenstandskonstituierende Dimensionen unterscheidet. Typen meint dann Typen von Situationen und Strukturen, die Lösungen für spezifische Problemlagen des Sozialen aufweisen.

## 2. Pädagogische Angebote in einer Ganztagsgrundschule und einem Ganztagsgymnasium

Bevor wir nun pädagogische Angebote aus den zwei Ganztagsschulen vergleichen, wollen wir die Auswahl der beiden Schulen und der pädagogischen Angebote an diesen Schulen mit Blick auf ihren kurz zu skizzierenden Entwicklungsprozess begründen.

### 2.1 Zur Auswahl der Schulen und der verglichenen pädagogischen Angebote

Aus den zwölf Schulen, die wir beforschen, haben wir für die Darstellung von Zwischenergebnissen in diesem Aufsatz zwei Schulen – ein Gymnasium und eine Grundschule – ausgewählt, weil sie im Hinblick auf ihren Entwicklungsverlauf und die Bedeutung, die dafür die Entscheidung, Ganztagsangebote einzuführen, hatte, stark miteinander kontrastieren. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse der von uns vorgenommenen Fallrekonstruktionen gehen wir davon aus – und dem entspricht diese Auswahl – dass es je nach Schulform und nach Alter der Klientel unterschiedliche charakteristische Probleme und Herausforderungen in der Entwicklung von Ganztagsschulen gibt.

Die hier ausgewählte Grundschule hat vor fünf Jahren begonnen, ihr schulisches Angebot auf einen gebundenen Ganztagsbetrieb umzustellen; inzwischen werden alle jahrgangsübergreifend arbeitenden Lerngruppen im gebundenen Ganztagsbetrieb unterrichtet. In den Lerngruppen der jüngeren Schüler/innen ist inzwischen eine weitgehende „Rhythmisierung“ des Tagesbetriebes durchgesetzt; bei den Lerngruppen für die älteren ist sie unterschiedlich weit gediehen. Den kleinen Lerngruppen sind jeweils eine Lehrerin und eine Erzieherin zugeordnet, die den Großteil der Unterrichts- und Betreuungszeit unter sich regeln; dazu kommen noch vereinzelt Fach-Lehrer/innen. Bei den Größeren teilen sich zwei Lerngruppen eine Erzieherin; Teile des Unterrichts werden hier in jahrgangshomogen zusammengesetzten Gruppen unterrichtet.

Entschieden wurde, dass es nach Auslaufen des offenen Ganztagsbetriebs keine „Hausaufgabenbetreuung“ mehr gibt. Vormittags und nachmittags gibt es nun in Blöcken sogenannte „Lernzeiten“; die nachmittägliche „Lernzeit“ hat die „Hausaufgabenbetreuung“ ersetzt und setzt nun stärker als vordem individualisierte Arbeitsformen, z.B. die Wochenplanarbeit, des Vormittags fort.<sup>10</sup> Rekonstruktionen zur Lernkultur an dieser Schule haben dabei vor allem die „Lernzeiten“ in den Blick genommen. Diese Blöcke von „Lernzeiten“ umfassen neben den individualisierten Arbeitsformen verschiedene, teilweise zu bestimmten Zeiten wiederkehrende, kommunikativ unterschiedlich strukturierte Einheiten, die – didaktisch betrachtet – Unterschiedlichem dienen. Z.B. beobachteten wir in hohem Umfang Gespräche zwischen den Pädagog/innen und einzelnen

10 Zentrales Element des Wochenplanunterrichts ist das Angebot an „Mitentscheidungsmöglichkeiten“ für Schüler/innen im Hinblick auf die Erfüllung u.U. individuell variierender Arbeitsaufträge; in diesem Sinne stellt er gewissermaßen eine Grundstruktur individualisierenden Arbeitens dar (vgl. programmatisch etwa Huschke 1996; Claussen 1997; empirisch-qualitativ etwa Naujok 2000; Huf 2007).

Schüler/innen, aber auch verschiedene Plenums- oder Gruppengespräche mit einem Teil der Schüler/innen, während die anderen weiter arbeiten. In diesen werden Themen neu eingeführt, entstandene Probleme geklärt oder es wird gemeinsam wiederholend geübt. Individualisiertes Arbeiten, in unterschiedlichen Varianten, nimmt infolgedessen inzwischen einen großen Teil des Tages und des Unterrichts ein. In dieser Grundschule hat die Entscheidung, eine gebundene Ganztagschule zu werden, eine vorhandene Entwicklungsrichtung hin zu so verstandener Individualisierung verstärkt.

Das hier ausgewählte Gymnasium mit Ganztagsbetrieb „in Angebotsform“ entwickelt seit fünf Jahren sein Angebot schrittweise als ein einzüiges neben einem unverändert weiter bestehenden Halbtagsbetrieb. Diese Organisation bedingt eine am halbtägigen Betrieb ausgerichtete Struktur. Nach üblich ablaufendem Vormittagsbetrieb und einer Mittagspause findet von Tag zu Tag wechselnd entweder zuerst ein zweistündiger Unterrichtsblock und eine projektartige Einheit und dann ein zwei Schulstunden umfassender Block zur „Hausaufgabenbetreuung“ statt oder umgekehrt. Die Eltern setzten schon bei der ersten Einrichtung einer ganztägigen fünften Klasse eine zusätzliche Einheit zur „Entspannung“ nach dem Mittagessen durch. Bei der ersten Durchführung in der siebten Jahrgangsstufe erklärten sich die Interessenten nur mehr zur Teilnahme am Ganztagsangebot bereit, nachdem Zeit für die Teilnahme an einer AG- bzw. einem Projektangebot integriert wurde. In der Durchführung fand diese Form des begrenzten inhaltlichen Projektangebotes bei Schüler/innen und Eltern keine Anerkennung und wurde zugunsten eines Modells mit verstärktem Unterricht wieder aufgegeben. Gleichzeitig wurde deutlich artikuliert, dass die Lernbedingungen auch für die fünfte und sechste Stufe unbefriedigend seien, nachdem Disziplinprobleme und die Zuschreibung mangelnder Motivation immer häufiger zum Thema gemacht wurden. Rekonstruktionen zur Lernkultur an dieser Schule haben daher das in den Blick genommen, was Unterricht, projektartiger Unterricht und Hausaufgabenbetreuung heißt, und im Kontrast dazu das AG-Angebot, das im Feld selbst als stärkster Kontrast zu den unterrichtlichen und eher unterrichtsnahen Angeboten hervorgehoben wird. An diesem Gymnasium hat die Entscheidung, ein Ganztagsangebot zu unterbreiten, und schließlich dessen Einführung zu neuartigen Problemen und Auseinandersetzungen mit den Schüler/innen und den Eltern geführt, weil diese offensichtlich andere Erwartungen und Vorstellungen mit dem Ganztagsangebot verbinden.

## *2.2 Rekonstruktion der ausgewählten pädagogischen Angebote*

Entsprechend der Relevanzsetzungen der Schule und des jeweiligen schulischen Entwicklungsprozesses haben wir auf der Grundlage von Videografien pädagogische Angebote rekonstruiert. Wir haben Sequenzen aus der „Lernzeit“ am Vormittag bei den jüngeren und der zu Beginn noch so genannten „Hausaufgabenbetreuung“ bei den älteren Grundschüler/innen am Nachmittag mit einer nachmittäglichen Hausaufgabenbetreuung am Gymnasium und weiteren AG-Angeboten, dem für diese Schule typischen Ganztagsangebot, verglichen.

Um unsere Ergebnisse nachvollziehbar zu machen, folgen kurze Beschreibungen der Sequenzen bzw. Angebote und Ergebnisskizzen der Rekonstruktion.

### 2.2.1 Grundschule

Bei der ersten ausgewählten Sequenz aus der „Lernzeit“ handelt es sich um eine, in der eine Lehrerin sich einem nicht arbeitenden und wartenden Schüler zuwendet, um mit ihm im Gespräch seine Lösung der Mathematikaufgaben anzuleiten. Dieser Junge war im „offenen Anfang“ mit seinem Heft in den Raum gekommen, um sofort zur „Hilfetafel“ zu gehen und dort zu annoncieren, dass er Hilfe brauche. Offensichtlich noch bevor er gesehen hat, was zu tun ist – seinen Wochenplan holt er sich erst eine knappe Minute später, als eine andere Schülerin ihn daran erinnert –, hat er dafür gesorgt, dass die Lehrerin kommen wird. Nach einer Wartezeit, in der der Junge nicht zu arbeiten beginnt, tut sie dieses schließlich und bleibt ca. zwei bis drei Minuten ruhig bei dem Schüler sitzen, fragt nicht nach seinem Problem, sondern schaut mit ihm gemeinsam in das Heft, zeigt immer wieder in das Aufgabenheft und entwickelt mit dem Schüler gemeinsam, gewissermaßen in einem fragend-entwickelnden Dialog, Aufgabenlösungen.

Zum Rekonstruktionsergebnis: In dieser ersten Sequenz garantieren Routinen zu einem für den Schüler nicht genau bestimmbar Zeitpunkt die persönliche Zuwendung der Lehrerin, um die er mithilfe der dafür vorgesehenen „Tafel“ gebeten hatte. Er adressiert die Lehrerin also als Helferin durch die Vorgaben des strukturierten und ausgestatteten Lernraumes. Er kann sich auf ihr Kommen verlassen – eine abwartende Haltung, Vertrauen auf der einen Seite und eine ruhige, in der Körperhaltung Zuwendung, aber gleichzeitig eine gewisse Distanz herstellende Position auf der anderen Seite markieren die in dieser Szene gestaltete Beziehung: Die Lehrerin sitzt neben dem Schüler am Tisch, sie schauen beide abwechselnd auf das Heft und sich an, die Lehrerin hat die Arme verschränkt vor sich bzw. zeigt mit einem Stift auf das Heft. Die Kommunikation, deren Dauer so wenig wie deren Beginn von dem Jungen bestimmt wird, ist klar als von anderem unterschiedener Zeitraum abgegrenzt. Die Lehrerin adressiert den Schüler durch ihre Kommunikation der Aufgabenstellung in der Eröffnung als einen, der die Aufgabe nicht löst, es aber kann und tut, wenn sie als Lehrerin dabei ist. Indem darauf verzichtet wird, vom Schüler Auskunft über sein nicht stattfindendes Arbeiten zu fordern und gleichzeitig aber an der Anforderung ihm gegenüber, die Aufgabe lösen zu müssen, festgehalten wird, liegt eine situationsspezifische, nicht generalisierende und gleichzeitig auf die Arbeit, in diesem Sinne auf die „Sache“ als einem Prozedere, einem Aufgabenlösen, bezogene Adressierung des Jungen vor. Sie ist begleitet von hoher Konstanz in der praktizierten Qualität des Verhältnisses. Die Sache wird dem Schüler erst durch die zeigende Aktivität der Lehrerin zugänglich; die Tätigkeitssteuerung des Aufgabenlösens geht deutlich von ihren Fragen aus, ist offensichtlich nicht durch dem Jungen verfügbare Routinen eines eigenen Sachbezuges abgefedert. Die „Vermittlungs“-Leistung der Lehrerin besteht hier in einer persönlich praktizierten Konstanz der Anforderung und in der „Übersetzung“ einer Aufgabe aus dem Heft, die unterstellt, der Schüler wolle ein be-



stimmtes „Alltagsproblem“ lösen: Überlegen, was man alles rechnen kann, wenn man die Auslage eines Bäckers betrachtet. Da auf der Abbildung aber keine Preise notiert sind, können lediglich Stückzahlen verschiedener Backwaren addiert oder subtrahiert werden – sicherlich nicht unbedingt ein Alltagsproblem. Die Lehrerin passt die Aufgabe einem von ihr unterstellten Vermögen des Schülers an. Der Umgang mit der Sache ist hier nicht nur stark vorstrukturiert, sondern gekennzeichnet durch die Reduktion eines vorgeblichen Alltagsproblems, in dem Mathematisierung erforderlich scheint, in eine Anwendung von Rechenverfahren.

In einer dazu parallel gelagerten Sequenz aus der Hausaufgabenbetreuung bei den älteren Schülern in zu diesem Zeitpunkt noch offenen Ganztagsangebot, haben wir beschrieben, wie eine Erzieherin sich zu einem Schüler setzt, um ihm bei seiner Hausaufgabe mit Fragen zur Landwirtschaft im alten Rom zu helfen. Der Schüler kann die Aufgabe nicht lösen, die Pädagogin muss sich nach einem ersten Lob für den Schüler – er habe doch schon viel geschafft – selbst über die Aufgabe informieren und scheint in der Folge einer sehr unruhigen, durch viele Bewegungen des Schülers aber auch wechselnder Aufmerksamkeiten der Pädagogin gekennzeichneten Sequenz das Problem des Schülers nicht zu verstehen. Während der Schüler immer weniger sagt, wird er zunächst aufgefordert, selbst etwas zu verstehen, dann sich ein Buch zu besorgen und darin zu suchen, das aber – der Junge schaut sich die Bilder an – im Inhaltsverzeichnis zu tun. Auch dieses führt – zumal es kein Inhaltsverzeichnis gibt – wie auch ein weiteres Buch, das der Junge sich auf Anforderung der Erzieherin besorgt, nicht zum gewünschten Erfolg und erst die Intervention eines weiteren Schülers und sein „Vorsagen“ lösen die Schwierigkeit.

Zum Rekonstruktionsergebnis: Obwohl auch in dieser zweiten Sequenz der Grundschule eine Pädagogin einem einzelnen Kind zugewandt ist, um sich mit ihm auf die Sache, hier die Erledigung einer Hausaufgabe, zu beziehen, gibt es einige bemerkenswerte Unterschiede zur ersten Sequenz. Es scheint keine ausgeprägten Routinen für Hilfesuche zu geben. Zunächst adressiert die Erzieherin den Schüler als jemanden, der gelobt werden muss, weil er zu diesem Zeitpunkt schon etwas geschafft habe, als jemanden, der ermutigt, der unterstützt werden muss – auch indem sie ihm nahe kommt und Zugriff auf sein Heft nimmt; im Verlauf der Sequenz adressiert sie ihn als jemanden, der etwas nicht versteht. Im Kontrast zur körperlichen Zuwendung und partiell hergestellten Nähe ist ihre Aufmerksamkeit immer wieder von ihm und seinem Heft „abgezogen“, weil sie offensichtlich im Raum auch auf andere Kinder achten muss bzw. achten zu müssen meint. Sie ist weniger konzentriert auf den Schüler, der wiederum nicht in einem engen Kontakt mit ihr ist, zwischendurch – entsprechend ihrer Anweisungen – auch seinen Platz verlässt, um am Bücherregal Bücher zu suchen. Wir können hier eine zunächst sehr wohl situationsorientierte und personenbezogene Adressierung rekonstruieren, die sich allerdings zu einer tendenziell generalisierenden Adressierung, zu einer Defizit-Zuschreibung zur Person entwickelt und wir erkennen einen von der Pädagogin bestimmten Wechsel von Zuwendung, Nähe und Abwendung, die dem Jungen die Aktionsofferte eines Rückzugs aus der Kommunikation als einer „Widerstandsform“ eröffnet. Die Pädagogin scheint hier über die Aufgabe nicht wirklich orientiert zu sein. Sie liest offensicht-



lich die Aufgabe durch, tritt mit dem Jungen aber nicht in einen Dialog darüber, in dem Bedeutungen der Sache verhandelt werden könnten. Entweder weiß auch sie nicht, was die Lösung der Aufgabe ist, nach der der Schüler sucht oder versteht nicht, was das Problem des Schülers ist. Einem unterstellten Verstehensdefizit auf Seiten des Schülers folgen ausgesprochen direktive Aktionssteuerungen durch Mitteilungen über notwendige Formen der Informationsbeschaffung, die sich aber als wenig zielführend entpuppen, weil sie nicht hinreichend konstant und im Kontakt mit den Aktionen des Jungen verfolgt werden. Diese Situation erweist sich – so ließe sich sagen – als problematisch, weil sie in gewisser Hinsicht weder eine emotionale Qualität im Sinne der möglicherweise auch gegen die Schule und schulische Aufgabenstellungen gerichteten – häuslichen – Solidarität mit dem Kind besitzt, noch in der Sache – sei es im Sinne eines Verfahrenswissens, sei es im Hinblick auf die Inhaltlichkeit des verhandelten Gegenstandes – eine wirklich dienliche Unterstützung liefert. Die Pädagogin kann sich in dieser Situation mit diesem Schüler auch nicht darauf einlassen – was sie sonst und gegenüber anderen Schülern in anderen Situationen durchaus zu tun in der Lage ist –, ihr eigenes Unwissen in der Sache zum Ausgangspunkt zu machen und wirklich gemeinsam mit dem Schüler – wie es vielleicht eine Mutter tun würde, die ihrem Kind helfen möchte, eine Hausaufgabe zu machen, obwohl sie selbst die Aufgabe nicht lösen kann – nach Lösungen zu suchen.

In der dritten hier darzustellenden Szene, stellt die Lehrerin am Vormittag eine Gruppe jüngerer Schüler/innen zusammen, die ihr im Sitzkreis auf dem Teppichboden, während dessen mit allen Schüler/innen Zahlenreihen gebildet wurden, vermutlich aufgefallen waren. Nachdem sie zunächst angekündigt hatte, dass nun jeder an seinem Wochenplan weiterarbeite, fordert sie aber einen Schüler und zwei Schülerinnen nacheinander namentlich auf, noch „hier“ zu bleiben. Zu der von ihr zusammen gestellten Gruppe gesellt sich eine weitere Schülerin, die fragt, ob sie mitmachen darf. Mit den nun vier Kindern wiederholt die Lehrerin, indem sie jedem zur Anschauung von Mengen und deren „gerechter“ Aufteilung, Material austeilt, in einer Übung das Thema der geraden und ungeraden Zahlen, um schließlich allen verschiedene Aufgaben zu stellen und durch die anderen Kinder beantworten zu lassen und erneut in der nun kleinen Runde eine Zahlenreihe bilden zu lassen.

### 2.2.2 Gymnasium

Im Falle des Gymnasiums hat die „Hausaufgabenbetreuung“ am Nachmittag die Strukturen des üblichen Unterrichts nur geringfügig verändert; sie bezieht sich auf traditionell gestellte Hausaufgaben, die weiterhin vorkommen. Betreuende Person ist eine auch am Nachmittag engagierte Lehrerin. Grundlegend ist die, als „silentium“ bezeichnete, Arbeitsweise stille Eigenarbeit, in der höchstens Fragen an die betreuende Lehrerin gerichtet werden dürfen, auch wenn leise Kommunikation unter Schüler/innen nicht ausdrücklich ausgeschlossen wird. Diese Fragemöglichkeit ist aber beschränkt. Nach den schulischen Vorgaben soll es sich nur um „Betreuung“ handeln, da die Lehrer/innen

meistens fachfremd agieren. Sie sollen danach unterstützend, aber nicht mit Fachexpertise erklärend den Schüler/innen helfen. An der Tafel werden dafür der Pflichtenkatalog aller in dieser Zeit zu erledigenden Hausaufgaben notiert und in einzelnen Fällen außerdem Vorschriften für den Bearbeitungsprozess, beispielsweise Lösungsschemata.

Zum Rekonstruktionsergebnis: Grundlegend bringt das oben skizzierte Setting die Schüler/innen in die Position von Personen, denen eine allein auszuführende Einzelleistung angesonnen wird. Helfen können sie sich nur durch unterstützende Praktiken der Selbstbeobachtung, kein anderer außer der Lehrerin als zweiter Autorität neben der Tafel darf helfen. Sie werden adressiert als solche, denen generell eine erforderliche und noch unzureichend ausgeprägte Haltung des selbständigen Arbeitens zuzuschreiben ist und die generalisierend als Personen mit sachbezogenen Defiziten entworfen werden. Entsprechend formt sich die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen tendenziell so aus, dass sie von generalisierten Bedeutungszuschreibungen zur Person und von sachbezogener Kommunikation in Gestalt von allgemeinen, situations-unspezifischen Hinweisen zu Arbeitsschritten ihrer Bewältigung geprägt wird. Diese Qualität eher betreuender Art ist konstant. Hinzu kommt, dass die Beziehungskonstellation Lehrpersonen – Schüler/innen letztere dazu anregt, sich unterordnend diese Haltung zu eigen zu machen, sich selbst zu disziplinieren. Im Fall der Anerkennung durch die Autorität der Lehrerin ist damit ein Impuls verbunden, weiter zu arbeiten – aber vermittelt über die Beziehung, nicht über den Sachinhalt. Insgesamt ist die Ausformung der Beziehungsgestaltung in dieser Sequenz stark dem Pol der Kommunikation von generalisierten Bedeutungszuschreibungen zuzuordnen und dem Pol einer Adressierung der Schüler/innen als Personen, deren feststehende problematische Haltungen und zu geringe Fähigkeiten man kennt. Fokussiert man nun den Umgang mit der Sache hier genauer, so sind zwei Interaktionsweisen der Schüler/innen dokumentiert, nämlich einmal eine unauffällige Kooperation unter ihnen, in der sich die Schüler/innen aber nur durch hörbares Kommentieren des eigenen Arbeitens gegenseitig an der Aufgabenbearbeitung teilhaben lassen. Teilschritte und Ergebnisse werden nicht gemeinsam erörtert und das Vorgehen nicht näher begründet. Die gemeinsame Entwicklung eines sachlichen Bedeutungszusammenhangs kann deshalb nicht zustande kommen. Zum zweiten werden der Lehrerin von Einzelnen Fragen gestellt. Es wird deutlich, dass die Lehrerin, indem sie körperlich wie kommunikativ Distanz hält und ausschließlich Vorgaben von der Tafel oder aus dem Lernmaterial in geringem Umfang näher kommentiert, es hinsichtlich der Behandlung der Sache nur zu einer ganz begrenzten kommunikativen Bearbeitung der situationsspezifischen Bedeutungsdifferenzen zwischen sich, dem Schüler/der Schülerin und dem Material kommen lässt. In diesem Sinne reagiert die Lehrperson begrenzt: sie hilft, das richtige Ergebnis der Aufgabenlösung ins Heft zu bekommen. Deutlich dominiert deshalb eine weniger situationsspezifische, standardisierte Bezugnahme in der Sachkommunikation. Dies gilt abgeschwächt auch für die zuerst genannte Interaktionsweise, weil unter den Schüler/innen eine deutlich situationsspezifische Bezugnahme auf die Sache nicht entsteht. Darüber hinaus bleibt der Sachumgang doppelgesichtig: Während die Vorgabe an Arbeitsmaterial und die Konventionen des Arbeitens von generalisierter Art sind, ist es zeitlich der/m einzelnen Lernenden möglich, flexibel und für sich situations-

spezifisch vorzugehen. Eine situationsspezifisch-individuelle Arbeit am Sachgegenstand ist nur im allein ausgeführten, aber standardisierten Umgang mit ihm zu suchen. Alle Beteiligten inszenieren sich im Verhältnis zum Sachinhalt entsprechend als distanziert pflichterfüllend und als auf die Verfahrensweisen im Umgang mit der Sache bezogen – eine entsprechende Praktik auf beiden Seiten.

Gegenstand der AG „Pausenradio“ ist eine Verbindung von Musik-Titeln zu einer kurzen „Sendung“ über die Lautsprecheranlage der Schule in den Pausenzeiten. Dabei wird in einer ganz einfachen Weise dieses Produkt hergestellt: von Schüler/innen mitgebrachte Kopien werden miteinander verbunden und durch eine kurze Anmoderation, die ein Schüler auf Band spricht, ergänzt. Neben diesen beiden Elementen besteht die AG-Arbeit noch aus einer mit einem Flyer durchgeführten Befragung der Mitschüler nach ihren Musikwünschen. Für diese drei Arbeitselemente finden sich drei Teilgruppen in der AG, deren Tätigkeit durch den verantwortlichen Lehrer eingefordert und angetrieben wird.

Die Förder-AG Chemie, ein gymnasiales Sek. I-Angebot neben dem Unterricht nach Stundentafel, gilt einer altersübergreifenden Gruppe von Ganztagssschülern, die ohne direkte Verknüpfung mit dem Fachunterricht im Fachraum mit einer Fachlehrerin zusammenarbeiten. Zu Beginn und als Einstieg demonstriert die Lehrerin Teile eines Versuches exemplarisch vor der Schülergruppe. Es geht um die Untersuchung unterschiedlicher Metalle und ihrer Eigenschaft durch einen Verbrennungsvorgang. Nach diesem Auftakt, der damit einen allgemeinen Auftrag zur Durchführung eines Experimentes vermittelt, erhalten die Schüler/innen Material und Arbeitsblatt, führen den Versuch durch und müssen sich zu diesem Zweck aufeinander abstimmen. Schließlich dokumentieren sie die Ergebnisse ihrer Beobachtungen auf einem Arbeitsblatt.

### *2.3 Ergebnisse der Kontrastierung der pädagogischen Angebote*

Die Kontrastierung in der Dimension der Beziehungsgestaltung zwischen den Angeboten der „Lernzeit“ der Ganztagsgrundschule und dem gymnasialen Angebot „Hausaufgabenbetreuung“ zeigen den Spielraum der durch die Einführung des Ganztagsangebots verallgemeinerten stark individualisierenden Arbeitsformen – bei dem Gymnasium zumindest als Option. Insgesamt liegen die Möglichkeiten zwischen zwei Polen: Einerseits dem Pol einer situationsorientierten Adressierung der Schüler/innen, andererseits dem Pol der Verwendung von generalisierten Zuschreibungen zur Person des Schülers/der Schülerin. Situationsorientierte Zuschreibungen fallen unterschiedlich differenziert und intensiv aus. Am wenigsten weist das gymnasiale Angebot solche auf. Hier ist die Beziehungsgestaltung stark durch generalisierte Zuschreibungen charakterisiert. Individualisierende Arbeitsformen führen also nicht notwendig zu situationsspezifischer und darin individueller Bezugnahme auf die Schüler/innen. Die personenbezogene Adressierung kann zudem auch in eine generalisierende Zuschreibung von Haltungen oder Defiziten umschlagen und sie kann mit einer situationsorientierten, aber überindividuellen Adressierung an die Gruppe kollidieren, deren Mitglieder nicht individuell wahrgenommen

und angesprochen werden. Verglichen mit einer familiären Hausaufgabenbetreuung kann hier zu große Nähe und gewissermaßen persönlicher Umgang auch immer einem Übergriff gleichkommen, wenn nicht professionelle Distanz im Spiel bleibt. Problematisch scheint auch eine widersprüchliche Mischung von individueller, persönlich gehaltener Zuwendung und häufiger Unterbrechung dieser. Eine situationsunspezifische, generalisierende Weise des Ansprechens vereinseitigt schließlich die Beziehungsgestaltung trotz des individualisierenden Settings in Richtung des zweiten Pols starker Generalisierung, weil die Schüler/innen immer gleich und festschreibend adressiert werden.

Mit unterschiedlichen personalen Adressierungsformen sind erkennbar auch verschiedene Offerten für die Schüler/innen, sich selbst zu verstehen und zu präsentieren, verbunden, die auch unterschiedliche Möglichkeiten bieten, wie das schulische Ansinnen zurück gewiesen werden kann. Das Angebot des Gymnasiums sinnt den Lernenden an, in besonderer Weise Selbstdiszipliniertheit aufzubauen und eigene Weisen auszubilden, sich dazu mehr oder weniger Hilfe suchend zu verhalten. Im familiären Kontext würden solche Ansinnen in der Regel mit einer gewissen Permissivität beantwortet werden können, was der diffusen Eltern-Kind-Beziehung entspricht. Es entstehen mit bestimmten Offerten jedenfalls Möglichkeiten für Schüler/innen, der Interaktion und den Praktiken durch eigene Akzentsetzungen persönliche Relevanz zu verleihen und sich als wirksam zu erfahren.

Die Kontrastierung der Umgangsweisen mit der Sache zeigt ebenfalls Ausformungen in zwei entgegensetzten Polen. Einerseits ist eine situationsangemessene und deutende Vermittlung im Gespräch dokumentiert, die es einschließt, die Sachbedeutung dialogisch zu thematisieren. Sie umfasst dabei sowohl Impulse, den Arbeitsprozess fortzusetzen, also auch Gesprächsinhalte, die darauf zielen, einen Sinnzusammenhang zwischen der schulischen Aufgabe und dem Schülerwissen herzustellen – gleichermaßen Produkt und Voraussetzung einer situationsspezifischen und -angemessenen Bezugnahme auf Person und Sache. Der Umgang mit der Sache ist bei dieser Ausformung aufgrund der den Dialog und die Tätigkeit steuernden Lehrperson zugleich stark vorstrukturiert und darin liegt gegenläufig auch eine generalisierende, typisierende Bezugnahme auf die Sache. Den anderen Pol bildet eine Sachbehandlung und weitgehende Steuerung der Schüleraktivität über Verfahrensschritte der Aufgabenbewältigung. Hier dominiert ein als übergreifend gültig unterstellter Bezug auf die Sache und das Gespräch darüber, in dem die Lehrpersonen sich situationsspezifischer Beiträge eher enthalten. Die mit individualisierenden Settings verbundene Option, auch die Perspektive Lernender einzubeziehen und zu stärken und die Schüler/innen sachlich bei der Erarbeitung eines eigenen Gegenstandverständnisses zu unterstützen, wird so eher nicht ergriffen. In einer familiären Situation würde demgegenüber eher auf fürsorglich eingebrachte alltagsweltliche Bewältigungsroutinen gesetzt werden können, die sich oft zwar nicht auf Fachwissen und fachlich begründete Verfahrensschritte wie hier im schulischen Angebot stützen können, aber u.U. so in wertschätzender Zuwendung für die Sache motivierend wirken. Für das schulische Angebot wird strukturell deutlich, dass das hohe Maß an generalisierender Vorstrukturierung im Lehrerinput eine vereinseitigende Option darstellt. Problematisch ist die generalisierende Sachbehandlung, weil im Gespräch wenig auf die Bei-

träge und Perspektiven der Lernenden gebaut wird. Die individualisierenden Formen erlauben auch sachbezogene Aktionsofferten, die die Sachbedeutung, die Relevanz von Schulwissen gegenüber dem Alltag und eine angemessene Arbeitshaltung Lernender aushandeln ließen.

Eine familiäre Förderkonstellation würde Muster von personalen Adressierungen und des Sachbezuges umfassen, in welchen Eltern ohne fachliche Expertise und in diffuser Beziehung fürsorglich und solidarisch agieren: gut zureden, mitfühlen, die eigenen Kinder verteidigen und mit Alltagswissen und seinen Problemlösungsroutinen „helfen“.<sup>11</sup> In den rekonstruierten schulischen Angeboten finden sich demgegenüber Praktiken, die Raum für situationsspezifische Adressierungen und eine entsprechende Beziehungsgestaltung bieten, wenn und insofern die Lehrer/innen den Schüler/innen mit revidierbaren Zuschreibungen und gleichzeitig konstanter Präsenz begegnen. Hier ist potenziell Raum für eine individualisierende Umgangsweise mit den Lernenden, ohne dass damit notwendig partikularistische Orientierungen und Diffusität verknüpft sein müsste. Komplementär ermöglicht ist hier zudem ein situationsspezifischer und individuelle Perspektiven wertschätzender Umgang mit der Sache. Gegenwärtig lassen sich aber auch schulische Konstellationen dokumentieren, in welchen Lehrpersonen diffus handeln und die Beziehung nicht in einer Spannung von Nähe und Distanz gestalten.

Bei einem Teil der Sekundarschulen, wie hier in der gymnasialen Hausaufgabenbetreuung, lassen sich allerdings nur schwache Formen unspezifischer Zuwendung dokumentieren. Darin bleibt das hier rekonstruierte Angebot unentschlossen: Agiert wird unter dem programmatischen Verzicht auf die Verwendung der Fachexpertise und in einer sich entziehenden, distanzierten Haltung, die keine situationsspezifische Adressierung und Kontaktaufnahme darstellt. Folgt man der Interpretation der Akteure am Gymnasium, soll es sich dabei ebenfalls um eine motivierende Zuwendung handeln, die hier aber nicht in Form einer dyadischen Interaktionspraktik und persönlichem Zuspruch realisiert wird, sondern durch ein distanziertes Appellieren, sich durch eigene Anstrengung selbst zu motivieren und zu disziplinierter Arbeit anzuhalten. Neu im Angebot der Sekundarschulen sind deshalb Formen eines Einwirkungsversuches, die als besonderes Angebot der Vermittlung einer erforderlichen eigenständigen Arbeitshaltung und einer im Umgang mit sich selbst methodischen Arbeitsfähigkeit verstanden werden – der Vergleich mit den vielfach beschriebenen Formen der durchschnittlichen Unterrichtsinteraktion ohne die beschriebene Art der Förderung zeigt dies sofort. Damit zielen die pä-

11 Wie Wild/Gerber (2007) referieren, ist der Stand der Forschung zu „Chancen und Risiken elterlicher Unterstützung“ bei den Hausaufgaben, also zu „lernbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen“ genauso unbefriedigend wie der zu den Leistungseffekten von Hausaufgaben. Eine kleinere Befragung von Eltern und Kindern zeigt, dass es ein durchaus hohes Maß an „adaptiver“, also flexibler, situationsangemessener Unterstützung gibt, aber gerade bei als leistungsschwächer angesehenen Schüler/innen immer noch eine „dysfunktionale“, etwa stark kontrollierende elterliche Begleitung zu beobachten ist. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Eltern genau das leisten könnten, was sich oft Ganztagschulen vornehmen und dessen Realisierungsschwierigkeiten wir beobachten konnten: motivational-affektive Aspekte einzubeziehen und eine Unterstützung positiver Lernhaltungen und kindlicher Selbstregulationsfähigkeit.

dagogischen Praktiken tendenziell direkt auf den Aufbau von „Selbststeuerung“,<sup>12</sup> indem der Vollzug der Praktiken für die Schüler/innen schließlich zu einer „Internalisierung“ der Steuerungsleistung und damit zu einer Verschiebung pädagogischer Ansprüche nach „innen“ führt.

Die rekonstruierten Angebote stellen für die Realität einer reformpädagogisch informierten Grundschule ein schon bekanntes, freilich begrenztes Angebotssegment dar. Die Angebotsstruktur der ein Ganztagsangebot bereit stellenden Grundschule verstärkt die vorhandene Tendenz zu individualisierenden Förderformen. Bei der Sekundarschule ist dagegen die dokumentierte Veränderung der Angebotsstruktur als ein Wandel zu bezeichnen, der solche Formen erst ausgeprägt hervorbringt. Bei der Sekundarschule handelt es sich also um einen deutlich konturierten Aufbau von Angebotsstrukturen, in denen Praktiken selbständigen Arbeitens ermöglicht werden können. Es lässt sich deshalb in beiden Fällen von einer Grenzverschiebung des Schulischen zwischen Schule und Familie sprechen. Für die tendenzielle Verstärkung der Praktiken einer Vermittlung selbständigen Arbeitens gilt dies ebenfalls. Als ganztagsschulspezifisch lassen sich diese Entwicklungen nur bezeichnen, weil dieser Schritt eine besondere Form von pädagogischen Angeboten wahrscheinlicher werden lässt.

Bezüglich der pädagogischen Praktiken mit Gruppen – einer von den bislang diskutierten Fällen zu unterscheidenden Konstellation – ist darüber hinaus die Gestaltung der Arbeitsgemeinschafts-Angebote hervorhebenswert. Die Gestaltung der Beziehungen und des Umgangs mit der Sache in unterrichtsnahen Formen entspricht den schon geschilderten Merkmalen. In den Arbeitsgemeinschaften und Projektgruppen dagegen entstehen andere Eigenschaften. Die unterschiedlich gerahmten Interaktionsphasen der Kooperation zwischen Jugendlichen ohne Beteiligung der Lehrpersonen sind in der Rahmung und hinsichtlich der Beziehungsgestaltung mit der Erwartung verbunden, dass die Jugendlichen situationsspezifisch zu Würdigendes erarbeiten. Aber diese Distanz zur Lehrperson herstellenden Phasen ohne Lehrer-Schüler-Interaktion sind solche ohne pädagogische Adressierung der Jugendlichen in der Situation – Phasen einer Interaktion ohne wechselseitige spezifische Gestaltung einer Beziehung, ausgeprägter als ein nur unspezifisches Ansprechen. Einmal bringt solch eigenständiges Arbeiten neue Anforderungen an Selbstdiszipliniertheit und -kontrolle mit sich. Verglichen mit den tradierten Praktiken angeleiteten Lernens wird hier erneut die Tendenz deutlich, durch schulische Lernpraktiken auf innere Dispositionen der Schüler/innen zu zielen. Grenzverschiebungen zu weiter nach „innen“ verlegten pädagogischen Ansprüchen werden erneut erkenn-

---

12 In der psychologischen Literatur ist eine Unterscheidung von Selbstkontrolle und Selbstregulation nicht eindeutig (vgl. Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2000, S. 750). Kuhl etwa versteht unter Selbstkontrolle einen Verhaltensmodus, der der Zielverfolgung dient, dem Aufrechterhalten von Absichten und dem Absichern gegenüber anderen Impulsen und sich damit z.T. von der „Selbstregulation“ als einer eher indirekten Form der Selbststeuerung unterscheidet (vgl. Kuhl 2001, S. 695–778). Wir wollen diese Frage, die auch mit der nach den Formen von „Verinnerlichung“ von Verhaltenserwartungen zusammenhängt, hier nicht diskutieren und verwenden daher den – in der Literatur allerdings auch nicht ganz eindeutigen Begriff – der „Selbststeuerung“.



bar. Hier entsteht zudem unter Gleichaltrigen und ohne pädagogische Adressierung durch eine Lehrperson eine schwächer pädagogisch strukturierte Kommunikation – tendenziell wie im außerschulischen Leben der Jugendlichen. Der besondere Umgang mit der Sache entsteht hier durch die peer-to-peer-Kommunikation in Kleingruppen, in welcher der Gegenstand situationsspezifisch, in individueller Perspektive und vor dem Hintergrund jugendlicher Lebenswelt thematisiert wird. Bei wenig generalisierender Sachdarstellung an den Rändern der Projektarbeit kann in der eigenständigen, kooperativen Arbeit die Bedeutung der Sache situationsspezifisch thematisiert und von den Jugendlichen ausgehandelt werden. Die Szene kann man auch mit solchen eines außerschulischen, eigenständigen Umgangs mit den Sachen und unter peers vergleichen. Pädagogische Vermittlung, Zeigen und damit auch die Bearbeitung der Differenz zur Aneignung durch die Lernenden ist daher weniger konturiert. So kommt es tendenziell zu einer Entspezifizierung der Kommunikation als pädagogischer. Die Gestaltung der Beziehungen ist weniger von pädagogischer Adressierung der Lernenden geprägt. Für den Umgang mit der Sache bedeutet die geringe pädagogische Spezifik der Kommunikation einen weniger kontinuierlichen und intensiven Bezug auf Etwas zu Erlernendes. Im Hinblick auf die pädagogischen Eigenschaften der Kommunikation handelt es sich hierbei um eine tendenziell gegensätzliche Ausprägung verglichen mit den vorher diskutierten Formen. So werden hier die schulischen Interaktionen näher an das außerschulische Leben und die Kooperationsweise der Jugendlichen dort herangerückt – zumindest, wenn eher unterrichtsferne Themen aufgegriffen werden. Damit wird eine Tendenz sichtbar, Schule und außerschulisches Leben einander anzunähern und auch in dieser Hinsicht Grenzen zu verschieben.

### 3. Fazit: Möglichkeitsräume ganztägiger Angebote

Die hier betrachteten Angebotselemente stellen eine erweiterte Förderung unterschiedlicher Form dar, individualisieren pädagogische Angebote im doppelten Sinne von stärker individuell zugeschnittenen Angeboten und Individuen stärker fördernden Angeboten. Gegenläufig dazu zeichnet sich gleichzeitig teilweise eine Abschwächung der pädagogischen Interaktionslogik ab, weil in bestimmten Angeboten die Kommunikationsstrukturen weniger eng auf Vermittlung und Aneignung bezogen sind.

Die Entwicklungsverläufe an unseren Schulen zeigen, dass die Rezeption des Ganztagsgedankens von der schulspezifischen Situation und Lernkultur bestimmt wird. Aber alle Schulen in unserem Forschungsprojekt haben ihr Angebot erweitert bzw. verändert, im Besonderen entstanden mit „Förderung“ und mit „offenen Lernangeboten“ bezeichnete Elemente. An den Grundschulen wurden zumeist vorhandene Tendenzen zur „Öffnung“ im Sinne eines Versuchs der Individualisierung des Unterrichts durch die Einführung eines gebundenen verlängerten Tagesbetriebes verstärkt, gewissermaßen – wie im dargestellten Fallbeispiel – fand eine Verallgemeinerung des Prinzips der „Individualisierung“ mit der Einführung des gebundenen Ganztagsbetriebs und der hier entstehenden personellen und zeitlichen Möglichkeiten statt. Vor allem der Anspruch, hochgradig



adaptive und kognitiv anregende Angebote bereit zu stellen, geht damit einher. In den Schulen der Sekundarstufe beobachten wir einerseits die Einführung speziell „fördernder“ Angebote und vor allem solcher, die stärker besondere Interessen der Schüler/innen berücksichtigen. Hier findet sich im Gegensatz zu einem stärker pädagogischen Zugriff und gleichzeitig mit ihm eine Öffnung der Interaktionslogik zu einer nicht spezifisch pädagogischen. Ein Teil der „offenen“ Angebote lässt die Praktiken weniger spezifisch pädagogisch, weniger eng auf die Bearbeitung der Differenz von Vermittlung und Aneignung, von Zeigen und Lernen bezogen ausfallen.

Ein näherer Blick auf die skizzierte Spannbreite der dokumentierten Gestaltungsweisen lässt die damit potenziell verbundenen Problemlagen deutlich werden. Zwischen Nicht-Adressierung der Lernenden und identifizierender Zuschreibung sind Formen flexibel-revidierbarer Zuschreibungen möglich. Und zwischen situationsspezifischer Kommunikation von schwachem Sachbezug und formalisierter Kommunikation einer unspezifisch-allgemeinen Sachbehandlung sind auch Sachdarstellungen in der Kommunikation situativer Bedeutungsaushandlung erkennbar.

Die Tendenzen zur Individualisierung pädagogischer Angebote und zur Entspezifizierung eines kleineren Teils der pädagogischen Interaktionsformen beschreiben Grenzverschiebungen zwischen Schule und Familie, Schule und „Leben“ und zwischen Schülerrolle und „ganzer Person“:

- Familiarisierung nimmt in der Beziehungsdimension durch situationsspezifischere Umgangsformen der Nähe Gestalt an, während auf Sachebene teilweise ein weniger spezifischer Sachbezug damit verbunden sein kann.
- Eine Annäherung von Schule und Außerschulischem entsteht mit einer weniger pädagogisch spezifischen Adressierung vor allem der Jugendlichen und mit einem tendenziell diffusen Bezug auf die Sache des Lernens.
- Die Verschiebung pädagogischer Wirkung stärker nach „innen“, auf weitere Fähigkeiten und Dispositionen der Lernenden als „ganzer Personen“ wird durch situationsspezifischere Adressierung vermittelt. Die Lernenden müssen sich in vielen, nicht nur typisch schulischen Aktivitäten zeigen und Dispositionen einer längerfristig wirksamen Motivation und entsprechender Interessen aufbauen. Verstärkt wird dies durch die damit verbundene Fokussierung auf ein formalisiertes Procedere im Umgang mit der Sache, auf ein methodisiertes Verhältnis zur Sache.

Die sich hier abzeichnenden Grenzverschiebungen verändern die für schulisches Lernen konstitutive Herstellung und Bearbeitung der pädagogischen Differenz von Vermittlung und Aneignung, der Differenz von schulisch relevantem gegenüber nicht schulisch relevantem Wissen und der Herstellung einer sozialen Ordnung der Angebote in ihrer Art und Weise und auch in der Intensität ihrer Herstellung. Das Ausmaß, in dem sich die Lernkultur an den Ganztagschulen dadurch verändert, bedarf weiterer Erforschung.

## Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bandura, A. (1990): Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. In: Dienstbiel, R.A. (Hrsg.): Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation 1990. Nebraska: University of Nebraska Press, S. 69–164.
- Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hrsg.) (2000): Handbook of Self-Regulation. San Diego u.a.: Academic Press.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Claussen, C. (1997): Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist 55, H. 1, S. 68–78.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 71–176.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1. Opladen: Leske+Budrich.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa.
- Huf, C. (2007): Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven von Schulanfängerinnen beim Kooperieren in offenen Unterrichtsarrangements der Grundschule. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–171.
- Huschke, P. (1996): Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30–70.
- Kade, J./Seitter, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 4, S. 602–617.
- Kanfer, F. (1987): Selbstregulation und Verhalten. In: Heckhausen, H./Golwitzer, P. M./Weinert, F.E. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin u.a.: Springer-Verlag, S. 286–299.
- Kanfer, F.H./Reinecker, H./Schmelzer, D. (2000<sup>3</sup>): Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. Berlin u.a.: Springer-Verlag.
- Klieme, E./Holtappels, H.-G./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 354–381.

- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagsschule. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 665–673.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2009a): Der Erfolg der Ganztagsschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen. In: *Widersprüche*. 28, H. 110, S. 39–54.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2009b): Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess. In: Kolbe u.a. 2009, S. 223–243.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 1, S. 125–143.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, J. (2001): *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Mohn, E. (2006): Permanent Work on Gazes. In: Knoblauch, H./Raab, J./Soeffner, H.-G./Schnettler, B. (Hrsg.): *Video-Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 173–182.
- Naujok, N. (2000): *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. (2009): Ganztagsschule und Bildungsstandards. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagsschule. Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 38–48.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Raab, J./Tänzler, D. (2006): Video-hermeneutics. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 85–97.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚offenen Unterricht‘. In: Koller, H.-C. (Hrsg.): *Sinnkonstruktionen und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 137–156.
- Radisch, F./Stecher, L./Klieme, E./Kühnbach, O. (2007): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 227–260.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, A. (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Transkript.
- Reckwitz, A. (2008a): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, A. (2008b): *Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums*. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 75–92.

- Reh, S./Labede, J. (2009): Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (i.Dr.).
- Ricken, N. (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–143.
- Ricken, N. (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler, C./Parr, R. (Hrsg.): *Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ricken, N. (2008): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Fuhr, T./Berdelmann, K. (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn u.a.: Verlag Ferdinand Schöningh (i.Dr.).
- Schatzki, T.R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T.R. (2001): Practice mind-ed orders. In: Schatzki, T.R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E. (Hrsg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, S. 42–55.
- Schatzki, T.R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E. (Hrsg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Soeffner, H.-G. (2003): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 164–175.
- Weinert, F.E. (1999): *Concept of Competence*. München (Manuskript).
- Wild, E./Gerber, J. (2007): Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten bis zur siebten Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 3, S. 356–380.
- Wulf, C./Althaus, B./Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### **Anschrift der Autoren**

Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/  
Schulpädagogik, SB II 03-243, Col.-Kleinmann Weg 2, 55128 Mainz,  
E-Mail: kolbe@uni-mainz.de

Prof. Dr. Sabine Reh, Technische Universität Berlin, Fakultät I – Geisteswissenschaften,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft,  
Sekt. FR 4-3, Franklinstr. 28/29, D-10587 Berlin, E-Mail: sabine.reh@tu-berlin.de



# **Betreuung und Zeitpolitik**

## Ganztagsschule im europäischen Vergleich

*Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen?*

### 1. Einleitung

Dieser Beitrag bezieht sich weitgehend auf Forschungsergebnisse des international vergleichenden, interdisziplinär angelegten Forschungsprojektes „Das deutsche Halbtagsmodell: ein Sonderweg in Europa? Eine Analyse der Zeitpolitiken öffentlicher Bildung im Ost-West-Vergleich (1945–2000)“ (vgl. Hagemann/Jarausch/Allemann-Ghionda 2009).<sup>1</sup> Der vor wenigen Jahren eingeführte Begriff „Zeitpolitik(en)“ (vgl. Gottschall/Hagemann 2002; Hagemann 2006; Jarausch/Allemann-Ghionda 2008) bezeichnet die Art und Weise, in der die Zeit für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern zwischen Personen und staatlichen oder privaten Institutionen aufgeteilt wird. Er soll deutlich machen, dass die Zeitaufteilung von Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder eine kulturelle und soziale Konstruktion ist, die von den jeweiligen wirtschaftlichen und politischen sowie rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängt. Die Zeitpolitik von öffentlicher Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern variiert deshalb zwar je nach Land und Gesellschaft sowie Epoche erheblich, bestimmt aber überall, mit welcher Zeitstruktur (halbtags, ganztags oder in Mischformen), unter welcher Beteiligung staatlicher Institutionen, gewerblich-privatrechtlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure sowie der Familien die Bildungs- und Betreuungsangebote für Vorschul- und Schulkinder (insbesondere bis zum Ende der Grundschule oder ggf. der Pflichtschule) gestaltet werden – schließlich auch, welche Faktoren und Begründungen jeweils von der Politik und der breiteren Öffentlichkeit favorisiert werden. Die jeweils vorherrschende Zeitpolitik spiegelt Einstellungen und Wertmuster über die gesellschaftliche Rolle der Eltern, die erwünschte Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie, insbesondere der Mutter, die Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie im Bereich der Erziehung und die als angemessen erachtete Form der Erziehung und Betreuung von Kindern wider, die in einer jeweiligen Gesellschaft und Epoche maßgebend sind. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Gegenstandes Zeitpolitik(en) erfordert dessen Erforschung einen interdisziplinären Ansatz, der Bildungspolitik, Sozial- und Familienpolitik, Bevölke-

1 Das Forschungsprojekt wurde im Zeitraum 2005–2009 von der VolkswagenStiftung, 2007 zusätzlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und von Karen Hagemann (University of North Carolina at Chapel Hill, Leitung), Cristina Allemann-Ghionda (Universität zu Köln, Co-Leitung) und Konrad H. Jarausch (Chapel Hill und Zentrum für Zeit-historische Forschung, Potsdam) durchgeführt. Website <http://www.time-politics.com>. Karen Hagemann und Konrad Jarausch sei für ihre hilfreichen Rückmeldungen und Vorschläge herzlich gedankt.



rungepolitik sowie kulturelle Vorstellungen und Normen, wie sie in den jeweiligen Gesellschaften zum Ausdruck kommen, einbezieht.

In diesem Beitrag wird versucht, die Entwicklung der Zeitpolitiken im Bereich der Pflichtschule in Ost- und Westeuropa nachzuzeichnen, wobei die Grundschule bzw. die Betreuungsangebote für Schüler im Alter bis zwölf Jahre im Mittelpunkt stehen. Aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse soll gezeigt werden, wie und warum Zeitstrukturen sich verschieden entwickelt, verändert und teilweise angeglichen haben, sodass sich heute – so die zentrale These – nationale Besonderheiten und Gegensätze, die bis vor kurzem Ost- und Westeuropa geprägt haben, zugunsten transnationaler Gemeinsamkeiten auflösen. Im letzten Teil des Beitrages werden Perspektiven für die weitere interdisziplinäre, vergleichende Erforschung des Gegenstands „Zeitpolitiken“ vorgeschlagen.

## 2. Zeitpolitiken im vorschulischen und schulischen Bereich – zum Forschungsstand eines aktuellen und vernachlässigten Themas

Um den Forschungsstand zum Thema „Zeitpolitik“ möglichst adäquat zu rekonstruieren, kommt man nicht umhin, vorschulische und schulische Bildung sowie Betreuung gemeinsam zu betrachten, denn in den meisten Bildungssystemen zeichnet sich die Tendenz ab, die herkömmliche Zäsur zwischen vorschulischer Erziehung und Betreuung (Krippe, Kindergarten) und schulischer Bildung sowie den Übergang von der ersteren zur letzteren fließend zu gestalten. Zudem ist in Ganztagsangeboten die Grenze zwischen Unterricht, Erziehung und Betreuung fließend. Die OECD benutzt aus diesen Gründen den Begriff *Early Childhood Education and Care (ECEC)* – frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung. Im Folgenden werden der Klarheit halber zuerst die Datenlage und der Forschungsstand im Bereich der Schule, insbesondere der Pflichtschule, sodann die Datenlage und der Forschungsstand im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung skizziert.

In Datenbanken und Forschungsberichten der Europäischen Union und der OECD sind zum Thema Zeitpolitik der Schulen verwandte Begriffe gebräuchlich, die jedoch meist einen engeren Fokus haben. Die Datenbank Eurydice veröffentlicht periodisch einen Bericht mit dem Titel *Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2008/09 school year*. Diese Veröffentlichung bietet für 31 europäische Staaten Angaben zu den Terminen für Schuljahresbeginn und Schulferien, gibt aber keine Auskunft darüber, ob der Unterricht halbtags oder ganztätig stattfindet (vgl. Eurydice 2008). Angaben zur Tagesstruktur stehen in den nationalen Beschreibungen. Der Thesaurus Europäischer Bildungssysteme verzeichnet den Deskriptor „Ganztagschule“ in 11 Sprachen einschließlich Deutsch. Auf Englisch – um einige Beispiele zu nennen – lautet der Begriff *full-day school*, auf Französisch *enseignement à temps plein*, auf Polnisch *szkółka dzienna* (vgl. TESE 2006). Ein Kriterium, wonach festgelegt werden könnte, ab wie viel Wochenstunden eine Schule als Ganztagschule zu bezeichnen ist, wird in den Publikationen von Eurydice nicht explizit definiert. Ebenso wenig wird in

den EU-Datenbanken systematisch beschrieben, wie das Curriculum im Ganztags- oder im Halbtagsmodell gestaltet wird, wie Unterricht sich mit Freizeitaktivitäten abwechselte, in welchem Verhältnis Unterricht und Betreuung zueinander stehen, ob der Ganztagsbetrieb verpflichtend ist oder nicht, ob kostenloses oder kostenpflichtiges Mittagessen verfügbar ist oder nicht. Eine 1994 veröffentlichte Übersicht über Ganztags- bzw. Halbtagschulen in Ländern der Europäischen Union thematisierte diese Aspekte (vgl. Eurydice 1994), eine Aktualisierung wurde jedoch von Eurydice nicht veröffentlicht (vgl. ergänzend und aktualisierend Allemann-Ghionda 2008). In Länderstudien zu den einzelnen nationalen Bildungssystemen (vgl. Döbert u.a. 2004) kommt der Begriff „Ganztagschule“ nicht immer und nicht systematisch vor, wohl weil die Zeitstruktur in jedem Bildungssystem zu den historisch gewachsenen Rahmenbedingungen gehört, über die – mit Ausnahmen, wie die Debatte in Deutschland zeigt (vgl. Hagemann 2009 und Mattes 2009, in diesem Band) – kaum nachgedacht wird, weil sie selbstverständlich sind. Insgesamt geht aus den vorliegenden Daten zur Tagesstruktur hervor, dass das Ganztagsmodell in West- und Osteuropa zwar verbreitet ist, aber sehr viele Varianten aufweist. Die Bandbreite umfasst verschiedene Formen auf einem Kontinuum vom minimalen und fakultativen Hortangebot über Mischformen mit oder ohne Mittagessen in der Schule, bis hin zur kompletten Gestaltung des Schultages einschließlich Mittagsbetreuung, Hausaufgabenaufsicht und Freizeitangebot unter staatlicher Verantwortung bzw. Aufsicht, wie dies in Frankreich (vgl. Hörner 2008), England (vgl. Tomlinson 2008), Schweden (vgl. Lundahl 2008) und anderen skandinavischen Ländern üblich ist.

Die OECD geht in den jährlichen Berichten *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren* auf das Thema der zeitlichen Gestaltung von Unterricht insofern ein, als die Verteilung der Fächer auf Stundenkontingente und das Verhältnis zwischen Unterrichtszeiten und Ferienzeiten vergleichend betrachtet werden. Letzterer Aspekt ist von Bedeutung, weil während der schulfreien Perioden Familien, in denen beide Eltern erwerbstätig sind, oder in denen ein Elternteil allein erzieht, Mütter oder Väter für Tagesbetreuung, Hausaufgabenhilfe, Freizeitgestaltung u.ä. auf Familienangehörige, andere Privatpersonen oder Einrichtungen angewiesen sind. Aus dem Indikator D1 „Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer“ geht hervor, dass Finnland, Norwegen und Schweden das kleinste Unterrichtspensum (in Stunden) für die Altersgruppe der 7- bis 14-Jährigen vorsehen (vgl. OECD 2007, S. 401–413). Eine direkte Korrelation zwischen dem Niveau der Lesekompetenzen (wichtiger Indikator der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems) und der Anzahl der Unterrichtsstunden ist also nicht nachzuweisen, gelten doch die skandinavischen Bildungssysteme zumindest laut den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen als besonders erfolgreich. Auch im Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich sind kaum Unterschiede im erreichten Kompetenzgrad nachzuweisen (vgl. Hess/Weigand 2006, S. 294). Der Aspekt Ganztags- oder Halbtagschule wird in den Bildungsindikatoren der OECD für die Schule nicht genannt. Zeitpolitiken in dem hier definierten, umfassenden Sinne sind bisher insbesondere im Bereich der Pflichtschule nicht Gegenstand der OECD-Berichte über Bildungsindikatoren gewesen.

Das Thema der „Zeit für Schule“ war in den 1990er-Jahren Gegenstand von vertiefenden vergleichenden Studien (vgl. Schmidt 1994; Hesse/Kodron 1998) sowie metho-

dologischen Reflexionen (vgl. Kodron 1997) und rückte zu Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland erneut in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. Gottschall/Hagemann 2002; Hagemann 2006). Zunehmend wurden Vergleiche mit dem Ausland vorgenommen (vgl. Rekus 2003; Otto/Coelen 2005; Hansel 2005; Alleman-Ghionda 2003, 2005, 2008). In den Ländern, die traditionell seit der Entstehung der nationalen Bildungssysteme nur die Ganztagschule kennen (Frankreich, England), liegt naturgemäß keine Forschung mit dem Fokus ‚Ganztagschule‘ vor. In anderen Ländern wie Russland oder Italien, welche die Ganztagschule als Option und aus teilweise gleichen, teilweise unterschiedlichen Beweggründen kennen, gibt es zwar Arbeiten zum Werdegang und zum aktuellen Stand der Ganztagschule (vgl. Rakhkockhine 2005; Baur 2005), aber kaum empirische Untersuchungen über Fragestellungen, die unmittelbar den Ganztagsbetrieb und insbesondere seine Vor- oder Nachteile für Kinder oder Eltern oder Lehrpersonen betreffen. In Deutschland wurde mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ein bedeutender Meilenstein gesetzt, indem empirische Untersuchungen zu unterschiedlichen Aspekten der Einführung und Implementierung von Ganztagschule durchgeführt wurden und werden (vgl. die Beiträge von Arnoldt; Fischer/Kuhn/Klieme; Holtappels/Rollett; Steiner; Züchner in diesem Band).

Für die Ganztags- oder Halbtagsorganisation der vorschulischen Bildung und Erziehung ist hingegen die Datenlage breiter und vertiefter. Dank der beiden Veröffentlichungen *Starting Strong* (vgl. OECD 2001, 2006) liegen umfangreiche vergleichende Informationen über die institutionellen Möglichkeiten und die zugrunde liegenden bildungs-, sozial- sowie familienpolitischen Rahmenbedingungen in den Ländern der OECD vor. Das Kriterium des Zeitmanagements (auch hier wird der Begriff Zeitpolitik nicht verwendet) ist bei der Betrachtung der Qualität der vorschulischen Erziehung und Betreuung maßgebend. Die Begriffe *length of day*, *full-day* und *half-day* werden in synoptischen Übersichten angewandt (vgl. OECD 2006, S. 76f., 80f.). In Bezug auf vorschulische Erziehung und Betreuung definiert die OECD *full-day* als ein institutionelles Angebot von mindestens dreißig Wochenstunden, wobei ein Standard des Dänischen Instituts für Sozialforschung für maßgebend erklärt wird (vgl. Rostgård/Friberg 1998). Letzteres Werk stellt die erste systematisch vergleichende Untersuchung über frühkindliche Erziehung und Betreuung und somit einen bedeutenden Forschungsbeitrag dar.

Im Segment der frühkindlichen Bildung ist die vergleichende Analyse eindeutig weiter fortgeschritten als auf dem Sektor der Pflichtschule, wobei die OECD moniert, dass Untersuchungen zur Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen fehlen (vgl. OECD 2006, S. 187ff.). Die OECD-Berichte zur frühkindlichen Bildung und Betreuung (vgl. OECD 2001, 2006) legen die Zusammenhänge zwischen bildungs-, sozial-, familien- und bevölkerungspolitischen Trends dar und zeigen, dass empirische Forschung über die Auswirkungen einer institutionellen frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung zwar Lücken aufweist und entwicklungsbedürftig ist, aber dennoch einen beachtlichen Korpus an Daten und Erkenntnissen bereitstellt. Dazu leisten die skandinavischen Länder sowie die Vereinigten Staaten einen erheblichen Beitrag.

### 3. Zur Entwicklung des Ganztagsmodells in Europa

In den meisten europäischen Ländern wurden Bildungssysteme im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts aufgebaut und organisiert (vgl. Boli/Ramírez 1992). Einen beträchtlichen, weltweiten Einfluss hatte das seinerzeit als pionierhaft geltende preußische Bildungswesen. Das französische und das englische Modell der schulischen Organisation und insbesondere der Ganztagsschule als Norm sind im Zusammenhang mit der Kolonisierung weltweit einflussreich gewesen. Dem Aspekt der zeitlichen Organisation, d.h.: Anzahl der Unterrichtsstunden pro Tag, pro Woche und pro Jahr, Abwechslung von Unterricht und Pausen, Unterrichtsperioden und Ferien, wurde beim Aufbau öffentlicher Bildungssysteme höchste Aufmerksamkeit geschenkt, bildet doch das zeitliche Raster den Rahmen, von dem die Nutzung der Gebäude, der Einsatz von Lehr- und Betreuungspersonal, die Gestaltung des Unterrichts sowie die Bewältigung des Stoffs geprägt werden. Aus den verfügbaren Daten ist bekannt, dass einige nationale Bildungssysteme Westeuropas die Pflichtschule von Anfang an als Ganztagsschule konzipiert haben (Frankreich: vgl. Hörner 2008; England: vgl. Allemann-Ghionda 2005). Andere haben das Ganztagsmodell im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts eingeführt und es flächendeckend beibehalten (Schweden: vgl. Lundahl 2008). Wieder andere haben ab den 1960er-Jahren das Ganztagsmodell als Alternative eingeführt, aber es bleibt bis heute fakultativ und auf dem Territorium ungleich verfügbar, insbesondere in Deutschland und in den südeuropäischen Mittelmeerländern (Portugal, Spanien, Italien, Griechenland). Deutschsprachige Länder haben seit der Entstehung ihrer Schulsysteme von Anfang an teilweise das Ganztagsmodell (allerdings meistens ohne betreute Mittagspause), teilweise das Halbtagsmodell angewandt, oder Letzteres zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eingeführt und dann weitgehend beibehalten, wobei die Debatte um die Einführung ganztägiger Schulen gegenwärtige bildungspolitische Reformen und Kontroversen prägt (vgl. für Westdeutschland: Hagemann 2009, in diesem Band; für Österreich: Obergrössnig/Popp 2005; für die deutsche sowie für die Gesamtschweiz: Crotti 2009).

In osteuropäischen Ländern waren ganztägige Schulen während der staatssozialistischen Zeit die Regel (zur DDR: vgl. Mattes 2009, in diesem Band). Allerdings kann in der ehemaligen Sowjetunion und – nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Systems in der heutigen Russischen Föderation – nicht von einem flächendeckenden, für alle verbindlichen Ganztagsmodell analog dem französischen, dem englischen oder dem schwedischen die Rede sein. Seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts wurde die öffentliche Schule auf verschiedene Weise um außerschulische Angebote ergänzt. Bei diesem Prozess flossen Ideen aus heterogenen Quellen ein: sowjetische und nordamerikanische reformpädagogische Theorien und Entwicklungsmodelle (vgl. Scheuerl 1997, S. 196f.), Konzepte der außerschulischen Erziehung in Jugendorganisationen, in jüngster Zeit auch marktorientierte Angebote, die im Rahmen der „ergänzenden Schule“ (vgl. Rakhkotchikine 2005) nach dem Prinzip der freien Wahl den Kindern und Jugendlichen zahlreiche Entfaltungsmöglichkeiten bieten sollen. In osteuropäischen Ländern war in der staatssozialistischen Zeit die Leitidee maßgebend, dass Kleinkinder und Schüler unter staatlicher Aufsicht vollumfänglich erzogen, gebildet und betreut werden sollten.

Maßgebend war dabei die sozialistische Ideologie mit den Imperativen der lückenlosen Erwerbstätigkeit der Frauen und der möglichst weitgehenden Überwachung von Bildung und Erziehung durch den Staat, kombiniert mit einer gezielten Bevölkerungspolitik.

Aus heutiger Sicht können im europäischen Vergleich folgende Modelle der Ganztagsschule benannt werden:

- das laizistisch-republikanische Modell (Frankreich);
- das neoliberal-privatistische Modell (Vereinigtes Königreich);
- das sozialstaatlich-aktivierende Modell (Schweden) (vgl. Jarausch/Allemann-Ghionda 2008);
- das fakultative, regional ungleich verteilte Modell auf staatlicher Basis (Italien);
- das offene, marktorientierte Modell unter staatlicher Aufsicht (Russland)
- das unter den Aspekten des Föderalismus und der Formen (gebunden und offen) heterogene Modell (Deutschland).

Die ersten drei Modelle sind flächendeckend, gebunden und obligatorisch, wobei in Schweden Deregulierungstendenzen erkennbar sind. Die letzten drei Modelle sind offen oder nur teilweise gebunden. Aus vorhandenen Quellen kann – wenngleich noch lückenhaft – rekonstruiert werden, welche materiellen Bedingungen prägend und welche Überlegungen – sei es ideologischer, sei es pädagogischer Art – leitend waren, wenn es galt, das Halbtags- oder das Ganztagsmodell oder Mischformen zu befürworten und zu etablieren, oder aber zu demontieren, wie seit Beginn der 2000er-Jahre in Italien beobachtet wird (vgl. Catarsi 2004).

In den hier skizzenhaft vorgestellten Modellen der Ganztagsschule – Deutschland wird hierbei ausgeklammert – sind folgende gemeinsamen Merkmale erkennbar:

- Die ganztägige Organisation erfolgt im Rahmen von flächendeckenden Gesamtschulen, denn im Rahmen von Strukturreformen haben die Bildungssysteme der hier betrachteten westlichen Länder im letzten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts mehrgliedrige Schulformen zugunsten einer einheitlichen Pflichtschule aufgegeben. In der Sowjetunion sowie in allen sozialistischen Staaten gab es – mit nationalen Variationen – eine Einheitsschule (für die Russische Föderation bzw. die Sowjetunion vgl. Schmidt 2004).
- Die ganztägige Organisation umfasst die vorschulische Erziehung ebenso wie die Pflichtschule.
- Das Lehrpersonal ist ebenso wie das betreuende Personal durchweg pädagogisch qualifiziert; dies gilt für die schulische ebenso wie für die vorschulische Erziehung.
- Das Ganztagsmodell wird entweder widerspruchsfrei akzeptiert (Frankreich, Vereinigtes Königreich, Schweden), oder es stellt eine willkommene Alternative dar, ohne dass dies zu den ideologischen Kämpfen über die Rolle der Familie und der Mutter Anlass gibt, die in Deutschland, Österreich und der deutschen Schweiz die Debatte um die Durchsetzung des Ganztagsmodells zumindest als parallele Alternative zum Halbtagsmodell prägen.

Nach der Wende begann sich das Bild in Osteuropa zu diversifizieren. Ähnliche Organisationsformen wie in Deutschland oder Österreich finden sich heute in osteuropäischen Ländern, die dem Kaiserreich oder der habsburgischen Monarchie angehört haben, so dass Halbtags- oder Dreivierteltagsschulen neben eher lockeren Ganztagsangeboten existieren. Dies gilt auch für Russland. Neuere Entwicklungen in Osteuropa legen nahe, dass in postsozialistischen Gesellschaften die Halbtagsorganisation von schulischen und vorschulischen Institutionen durchaus akzeptiert und erwünscht wird – als Kontrast zur erzwungenen Ganztagsorganisation in staatssozialistischen Regimes.

Unterschiedlich gestaltet sich in den Ländern der Zusammenhang zwischen Verfügbarkeit bzw. Nutzung der Ganztagschule, Geburtenrate und Erwerbstätigkeit der Frauen, insbesondere der Mütter, wie dem Beitrag von Oláh (2009, in diesem Band) zu entnehmen ist (zur Frauenerwerbstätigkeit vgl. OECD 2006, S. 21). Es liegt eine starke Korrelation zwischen einer flächendeckenden, verpflichtenden Ganztagschule – kombiniert mit weiteren familienfreundlichen Einrichtungen und Maßnahmen – einer hohen Geburtenrate und einem hohen Grad der Erwerbstätigkeit von Frauen vor, wie die Daten in Frankreich, im Vereinigten Königreich und in den skandinavischen Ländern belegen, wobei Finnland hinsichtlich der zeitlichen Organisation in Skandinavien einen Sonderfall darstellt (vgl. Pulkkinen/Pirttimaa 2005). Doch nicht allein die Verfügbarkeit von Ganztagschulen und vorschulischen Einrichtungen, sondern ein Zusammenspiel von Faktoren, wie die Qualität der bildungspolitischen und familienpolitischen Maßnahmen und Einrichtungen, können höhere Geburtenraten und ein höheres Ausmaß der Erwerbstätigkeit von Frauen begünstigen.

Der Ost-West-Vergleich in Europa zeigt: Das westdeutsche (heute gesamtdeutsche) Halbtagsmodell stellt keinen Sonderweg dar. In den meisten Ländern Westeuropas (sowie der OECD) ist die Ganztagschule überwiegend die Regel, wobei aber die Art der Organisation und der Grad der Verbindlichkeit erheblich variieren. Das Ganztagsmodell bleibt in einigen Ländern bislang fakultativ und auf dem Territorium ungleich verfügbar.

In Westeuropa bilden Frankreich, das Vereinigte Königreich und die skandinavischen Länder (an den Ausnahmefall Finnland sei nochmals erinnert) das Bollwerk der ganztägigen Schule und vorschulischen Erziehung – kombiniert mit effektiven sozial- und familienpolitischen Rahmenbedingungen. Im Osten wie im Westen entwickeln sich in vielen Ländern Mischformen der ganztägigen Vorschule, Schule, Erziehung und Betreuung, weil der Staat sich teilweise zurückzieht und der private Sektor in die Schule Einzug hält, weil die Pluralität der Werte- und Normensysteme solchen Mischformen offenbar entgegenkommt, und – möglicherweise – weil vermehrtes empirisch gestütztes Wissen dazu anregt, über die Angemessenheit und Qualität von Halbtags- oder Ganztagsstrukturen oder Mischformen nachzudenken.

In einer ersten Annäherung kann festgestellt werden: der bis zur Wende frappante Gegensatz zwischen dem deutschen (deutschsprachigen) Sonderweg „Halbtagschule“ und dem andernorts üblichen Königsweg „Ganztagschule“ löst sich zunehmend auf.



# Argumente für das Ganztagsmodell – nicht nur pädagogisch und national, sondern mehrperspektivisch und transnational

Bereits eine beschränkte Auswahl von Ländern lässt erkennen, dass in der (Bildungs-) Politik und in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft verschiedenartige Argumente herangezogen wurden und werden, um die Opportunität einer ganztägigen Schule zu begründen. Pädagogische Argumente stehen neben anderen Überlegungen, die mit der Entfaltung des Kindes in keinem direkten Zusammenhang stehen, ja, pädagogische Argumente betreten später als andere die Bühne, wie gleich darzulegen sein wird.

Das französische und das englische Bildungssystem haben als erste die Ganztagschule flächendeckend und für alle verpflichtend eingeführt. In Frankreich war die ursprüngliche Begründung politisch und ideologisch, ging es doch darum, den Einfluss der katholischen Kirche einzugrenzen und die umfassende Verantwortung des laizistischen, republikanischen Staates im Bereich von Bildung und Erziehung institutionell festzuschreiben. Eine nicht unerhebliche Rolle bei der Zeitgestaltung hat auch der offiziell kaum genannte Umstand gespielt, dass die Landwirtschaft zu bestimmten Zeiten Kinder für die Arbeit auf den Feldern brauchte, was lange Sommerferien und – um dennoch das Pensum bewältigen zu können – lange Schultage erforderlich machte. Diese wirtschaftliche Notwendigkeit wirkte sich auch in Deutschland aus, wurde aber hier zeitweise als Argument für das Halbtagsmodell benutzt (vgl. Jarausch/Alleman-Ghionda 2008). Auch in anderen Ländern wird das Argument „Landwirtschaft“ herangezogen, um die zeitliche Organisation der Schule zu bestimmen, so zum Beispiel in Schweden als Argument für die Ganztagschule (vgl. Lundahl 2008).

In England stand zu Beginn ein sozialpädagogisches und wirtschaftliches Anliegen im Vordergrund: die Erwerbstätigkeit von Kindern sollte verhindert werden. Später kamen andere Argumente hinzu – von der Emanzipation der Frauen aus frauenrechtlerischen Gründen bis zur Ermutigung ihrer Erwerbstätigkeit für die Wirtschaft. Die möglichst effiziente Nutzung der Schulzeit stand im Dienste der Wirtschaft, so die These von Sally Tomlinson (2008).

In Italien, das erst seit den 1960er-Jahren eine Debatte über die Einführung der Ganztagschule kennt, waren – im Einklang mit dem damals aktuellen Diskurs der kompensatorischen Pädagogik und der Erweiterung der Bildungsbeteiligung – parallel Argumente des sozialen Ausgleichs neben pädagogischen Theorien (umfassende, vielseitige Bildung und Erziehung) von Einfluss. Bemerkenswert ist in Italien – etwa im Vergleich zu Deutschland – das Fehlen eines ideologischen Gegensatzes während der Entstehungszeit der Debatte um die Einführung der Ganztagschule. Pädagogen und Politiker aus allen Richtungen und politischen Lagern – katholisch, laizistisch, liberal, sozialistisch, kommunistisch – haben seit den 1960er-Jahren einstimmig und mit ähnlichen Argumentationsfiguren die Einführung der Ganztagschule befürwortet (vgl. dazu ausführlich Alleman-Ghionda 2005).

Am schwedischen Beispiel wird ersichtlich, wie unterschiedliche Faktoren bei der Einführung und weiteren Ausgestaltung von Ganztagschulen nach und nach hinzugekommen sind bzw. zusammengewirkt haben:



- Demographische und geographische Bedingungen;
- Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, die wiederum die Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter beeinflusst;
- Rollenverteilung in der Familie, Frauenbewegung;
- Ansichten der Profession (insbesondere der Lehrpersonen) über die Aufgaben der institutionellen Bildung;
- Leitideen des Wohlfahrtsstaates in Bezug auf Bildung und Erziehung (vgl. Lundahl 2008).

In der aktuellen Debatte um die Einrichtung von öffentlichen ganztägigen Schulen, die vor allem für die deutschsprachigen Länder und Regionen charakteristisch ist, aber auch bildungspolitische Reformen in südeuropäischen Ländern prägt, die keine flächendeckende Ganztagsschule kennen, spielen alle diese für Schweden beispielhaft genannten Faktoren eine Rolle, doch sie sind je nach Land unterschiedlich ausgeprägt.

Der erste Eindruck suggeriert, dass es klar unterscheidbare nationale Wege gibt, die wiederum bestimmte kulturelle Traditionen vermuten lassen. Dies würde mit einer traditionellen Grundannahme der Vergleichenden Erziehungswissenschaft übereinstimmen, wonach die Organisation der Bildungssysteme und die pädagogischen Ideen, die ihnen zugrunde liegen, von selbstverständlichen, nicht ausdrücklichen kulturellen Mustern geprägt werden (vgl. Liegle 1992, S. 230). Dementsprechend erscheinen der französische, englische, schwedische (skandinavische – mit Einschränkungen, vgl. Finnland), italienische (südeuropäische), sowjetisch geprägte, russische (osteuropäische), deutsche (deutschsprachige) Weg zunächst als eigenständige Modelle. Kulturelle Traditionen erklären allerdings nicht alle Unterschiede. Wirtschaftliche Entwicklungen (die Lage auf dem Arbeitsmarkt, die Verschuldung des Staates) und politische Grundentscheidungen einer jeweiligen Regierung (mehr Staat oder weniger Staat, Verteilung der öffentlichen Ausgaben, Ausmaß und Art der familienpolitischen Maßnahmen) erweisen sich als mindestens ebenso starke Determinanten der Zeitpolitiken.

Bei näherer Betrachtung wird erkennbar, dass viele Argumente, die zu verschiedenen Zeitpunkten in verschiedenen Ländern in der Debatte um die Einführung der Ganztagschule auftauchen, nicht nur spezifisch für den Westen oder für den Osten, für das kapitalistische oder das sozialistische System, für eine germanische, romanische oder angelsächsische oder slavische pädagogische Kultur sind. Aus dem Vergleich der Entwicklung von Ganztagsschulen in Europa geht hervor, dass vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg die Faktoren der Einführung und Perfektionierung von Ganztagsschulen sich zunehmend differenzieren und sich zugleich in mehreren Ländern teilweise ähnlich manifestieren, weshalb es angebracht erscheint, von zunehmend transnationalen Merkmalen und Trends auszugehen. Einige davon seien hier genannt:

- Pädagogische Erwägungen „vom Kinde aus“ finden im Verlauf des 20. Jahrhunderts zunehmend Eingang in die bildungspolitische Rhetorik aller Länder, wie sich anhand der Reformpädagogik zeigen lässt (vgl. Scheuerl 1997). Pädagogische Argumente für das Ganztagsmodell haben zumeist ihren Ursprung in der internationalen Bewegung

der Reformpädagogik (vgl. Oelkers/Rülcker 1999), deren Konzepte in vielen Fällen nicht ohne Ganztagsbetrieb auskommen wollten, und werden transnational gehandelt.

- Das bildungspolitische und pädagogische Ziel des Ausgleichs von sozialer Benachteiligung im Sinne von pädagogischer Kompensation erscheint in westeuropäischen Ländern seit den 1960er-Jahren in der Diskussion, so zum Beispiel in Schweden, Frankreich, Italien. Dass Ganztagschulen den besseren Rahmen für die Integration und Förderung von Migranten abgeben, ist in Deutschland und in den wenigen anderen mehrgliedrigen Bildungssystemen mit früher Selektion (Österreich, teilweise Schweiz) ein prominentes Argument, nicht aber in den Ländern, welche die Ganztagschule und die Gesamtschule als Regelfall kennen (Frankreich). In den osteuropäischen Ländern war in der sozialistischen Ära der Ausgleich von sozialen Benachteiligungen ein erklärtes Ziel, das durch eine ganztägige Bildung unter staatlicher Aufsicht erreicht werden sollte (vgl. Mattes 2009, in diesem Band).
- Sozialistisch oder progressiv inspirierte und aus westlicher Sicht interpretierte Gedanken haben nicht zuletzt im Zuge der 1968er-Bewegung im Westen in der bildungspolitischen und familienpolitischen Diskussion weite Verbreitung erfahren (vgl. Gilcher-Holtey 2001). In diesem Kontext wurden in zahlreichen nationalen Debatten über Ganztagschule Themen diskutiert wie die Gleichstellung von Frau und Mann, das Programm, Kinder kollektiv statt in der Kleinfamilie zu erziehen, um sie früh an das Leben in einer Gemeinschaft zu gewöhnen, die Hegemonie des Staates bei der Gestaltung der Organisation und der Inhalte von Bildung und Erziehung – alles Aspekte, die besser im Rahmen eines Ganztagsmodells als im Halbtagsmodell zu konkretisieren seien.
- Die Frauenbewegung (oder genauer: Teile davon) liefert Argumente, die – je nach Land zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Gewichtung – in nationalen Debatten um die Einführung von Ganztagschulen angeführt werden. Dabei bildet Frankreich eine Ausnahme, da es von Beginn an nur die Ganztagschule gekannt hat. Das zunehmend hohe Bildungsniveau der Frauen, mit dem feministischen Gedankengut kombiniert, stellte und stellt einen mächtigen Ansporn dar, das Modell der staatlichen Oberhand gesellschaftlich zu stützen, weil erwerbstätige Mütter gleiche Rechte und Entlastung einklagen.
- Je nach wirtschaftlicher Lage wird die Erwerbstätigkeit der Frauen als notwendig erklärt und als Argument für die Schaffung von Ganztagschulen herangezogen. Allerdings ist die Erwerbstätigkeit von Müttern ungeachtet der oft damit einhergehenden Forderung nach Gleichstellung nach wie vor eher ein volatilerer Faktor als die Erwerbstätigkeit der Väter oder der Männer im Allgemeinen, was den Druck, ganztägige Angebote einzurichten, je nach Konjunktur erhöhen oder verringern kann.
- Aus medizinischer, psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht konnte in empirischen Untersuchungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sukzessive das Wissen über die Zusammenhänge zwischen der zeitlichen Organisation von Schule und Betreuung und den Auswirkungen für die Schüler vertieft und verfeinert werden. So finden sich in der Literatur Ergebnisse, die sich mit den Effekten der

ganztägigen Schulbildung (und vorschulischen Bildung) sowie der institutionellen Betreuung befassen, insbesondere mit den Auswirkungen auf die kognitive und sozio-emotionale Kompetenz von Dreizehnjährigen (vgl. Andersson 1992) oder auf die schulischen Leistungen (vgl. Richardson u.a. 1993; Robin/Frede/Barnett 2006). Der Aspekt „Zeit“ wird in empirischen Untersuchungen nicht immer als Hauptfokus genannt, kann jedoch in ein übergreifendes Thema eingebettet sein, so zum Beispiel in einer vergleichenden Untersuchung über die Erwartungen der Schüler, der Familien und der Lehrpersonen an die Schule in Frankreich, Deutschland und Russland (vgl. Groux/Stepanyan-Akopyan/Busch 2006). Solche empirischen Untersuchungen sind nur in einer beschränkten Auswahl von Ländern durchgeführt worden – vor allem in den Vereinigten Staaten und in skandinavischen Ländern. Dass es unter anderem in Deutschland vermehrt empirische Untersuchungen über die Auswirkungen des Ganztagsmodells auf die Schüler gibt (z.B. StEG), markiert in Deutschland eine Verschiebung des Fokus' von der Perspektive der Erwachsenen und der politischen sowie wirtschaftlichen Systeme zur Perspektive des möglichen bzw. erwünschten Gewinns für Schüler.

- Ein neueres, ebenfalls transnationales Phänomen ist die Thematisierung der Einstellungen und Wünsche der Eltern, also der nicht-professionellen Akteure von Bildung und Erziehung darüber, was Familie ist oder sein sollte (vgl. Gerhard 2009; siehe auch BMBF 2007), und wie Erziehung und Bildung von den Instanzen Staat und Familie in geteilter Verantwortung zu gestalten ist. Die im Fluss befindliche Individualisierung und Differenzierung der Familienformen, die Tendenz zur Ein-Kind-Familie in vielen Gesellschaften, die Kurzlebigkeit der Partnerbeziehungen bei hoher Scheidungsrate, verändern das Phänomen „Familie“. Gleichzeitig ändern sich in vielen Bereichen die Arbeitsbedingungen hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung (Flexibilität, Teilzeit) und der räumlichen Lokalisierung (in vielen Berufen zunehmend Heimarbeit). Die damit verbundene Suche nach einem Gleichgewicht zwischen Erwerbstätigkeit und Privatleben (*work-life-balance*) lässt wiederum die Frage nach den Zuständigkeiten des Staates – der öffentlichen Bildungssysteme und der Wohlfahrt – und der Familie in Bezug auf Erziehung, Bildung und Betreuung in einem neuen Licht erscheinen (vgl. Larcher Klee 2006).
- Zunehmend erhält die Frage nach Inhalt und Qualität des Ganztagsangebots Aufmerksamkeit. Es liegt jedoch noch relativ wenig empirisches Material mit diesem spezifischen Ganztagsfokus vor (vgl. für Deutschland: Stecher u.a. 2007), während vor allem in angelsächsischen Ländern die Schulforschung das Thema der *effectiveness* in den Blick nimmt und dabei den Zeitfaktor mit einbezieht (vgl. Scheerens/Bosker 1997).
- Flexibilisierung und Deregulierung durchbrechen allmählich die Organisationsstrukturen selbst derjenigen Schulsysteme, die auf eine scheinbar solide und unabänderliche Tradition oder wenigstens Akzeptanz der ganztägigen Schule zurückblicken können, wie der schwedische, italienische und russische Fall exemplarisch zeigen.

#### **4. Schlüsselergebnisse und methodologische Perspektiven für die interdisziplinäre, vergleichende Erforschung von Zeitpolitiken**

Die bisher vorliegenden Länder- oder Fallstudien, die Datenbanken der EU und der OECD sowie die noch nicht sehr zahlreichen empirischen Untersuchungen zu einzelnen Aspekten der Zeitpolitik erlauben es noch nicht, ein vollständiges Tableau der gegenwärtigen Zeitpolitiken der vorschulischen und schulischen Bildung, Erziehung und Betreuung im europäischen Vergleich – auf gemeinsamen Kriterien gegründet – zu zeichnen. Die zeitliche Organisation der Pflichtschule ist bisher nicht so umfassend, vertiefend und systematisch historisch vergleichend untersucht worden, dass die Argumente zugunsten eines Halbtags- oder Ganztagsmodells, die sich in jedem Bildungssystem zu einer bestimmten Zeitpolitik zusammenfügen, analytisch gegenübergestellt werden könnten. Dennoch lassen sich transnationale Tendenzen erkennen.

Die von Eurydice und der OECD erhobenen und analysierten Daten sowie eine gewisse Anzahl von Fallstudien und vergleichenden Untersuchungen liefern Evidenz dafür, dass ganztägige vorschulische und schulische Bildungsinstitutionen weit verbreitet sind, und dass sie im Allgemeinen – oder genauer: gegenwärtig möglicherweise vor allem in der westlichen Welt – als für das Leben in der heutigen Gesellschaft angemessener als Halbtagsmodelle betrachtet werden. Neben dem französischen Modell sind die skandinavischen Ganztagsmodelle immer mehr in die Aufmerksamkeit der internationalen Forschung und teilweise auch der bildungspolitischen Debatte – namentlich in Deutschland – gerückt.

Skandinavische Länder werden von der OECD in mancher Hinsicht als höchst entwickelt und als Vorbild wahrgenommen und bezeichnet, weil sie in idealer Weise Familienpolitik, Sozialpolitik, Bevölkerungspolitik und staatlich organisierte und geförderte Ganztagsstrukturen kombinieren (vgl. OECD 2006, S. 93). Der angenommene internationale Standard impliziert, dass Frauen und Männer im Hinblick auf Elternschaft und Erwerbstätigkeit gleichermaßen verantwortlich sind und gleiche Rechte und Pflichten haben oder haben sollten. Dazu gehört, dass der Staat für ein geeignetes und ausreichendes Angebot von institutioneller Kinderbetreuung und Bildungsinstitutionen sorgt, wobei hohe Qualität und Ganztagsbetrieb Hand in Hand gehen. Nicht nur die OECD-Berichte setzen internationale Standards, sondern auch die erweiterte Öffentlichkeit trägt dazu bei. Wissenschaftler, Printmedien höheren Niveaus, aber auch populäre Medien und Fernsehkanäle befürworten namentlich in Deutschland zwar nicht unisono, aber deutlich sichtbar und hörbar die ganztägige vorschulische Erziehung und Schule – gleichsam in einer konzertierten Aktion der Umerziehung renitenter Bevölkerungsteile (vgl. exemplarisch DER SPIEGEL 2008). Bildungssysteme, die vorwiegend das Halbtagsmodell haben, werden dadurch unter Druck gesetzt und setzen sich selbst unter Druck, um den internationalen Standard zu erreichen.

Die post-sozialistischen Länder bilden eine andere soziopolitische, bildungspolitische und pädagogische Konstellation, indem sie vom ehemals durchgehenden Ganztagsmodell, in welchem der Staat die unangefochtene Hegemonie hatte, zu flexiblen, gemischten Modellen mit vermehrten privaten Anteilen übergehen. Der gegenwärtige in-

ternationale Standard des Ganztagsmodells scheint also für osteuropäische Länder nicht zu gelten. In Osteuropa fällt nach der Wende das zuvor einheitliche, oktroyierte Werte- und Normensystem des Sozialismus zusammen und weicht einem Pluralismus der Ideen und der Lebensformen und einer Angleichung an den Westen. Ideen, die im Westen heute als konservativ bezeichnet werden (Kindererziehung ist vornehmlich Sache der Mütter; der Staat soll sich nicht allzu stark in die Erziehung einmischen) halten in die Gesellschaft und in die Bildungspolitik Einzug und tragen dazu bei, dass private und familieneigene Betreuungsangebote zunehmend staatliche Einrichtungen konkurrenzieren, ergänzen oder ersetzen. Der Übergang zur freien Marktwirtschaft produziert in Osteuropa unter vielen anderen zuvor unbekannten Erscheinungen auch – als Folge der neoliberalen Deregulierung – das Verdrängen der Frauen aus dem Arbeitsmarkt (vgl. Heinen 2009; siehe auch BMBF 2007). Mütter bleiben nach der Geburt des ersten Kindes und auch bei schulpflichtigen Kindern eher länger zu Hause – sei es, weil sie arbeitslos sind, sei es weil sie das Leben als Hausfrau und Mutter als Reaktion auf die unter den staatssozialistischen Regimes unausweichliche Erwerbstätigkeit als idealen Zustand empfinden. Durch Ausdehnung der Elternzeit und Prämien wird die familieninterne Betreuung ermutigt (vgl. Haskova 2009; Szikra 2009). Neoliberal geprägte Auffassungen und Arrangements gewinnen nicht nur im Westen – zum Beispiel im Vereinigten Königreich – sondern auch im Osten Europas an Boden und tragen zu einer Reduktion und Fragmentierung der Betreuungs- und Schulungsangebote bei.

In Ost und West zeichnet sich seit den 1990er-Jahren ab, dass die sich ändernde Beziehung zwischen Staat und Familie bei der Gestaltung von Zeitpolitiken immer mehr zum bildungs- und familienpolitischen Thema wird. Da Privatisierungsvorgänge in den Bildungssystemen aller Länder an Boden gewonnen haben, überrascht es kaum mehr, dass Familien wieder vermehrt in die Verantwortung gezogen werden. Ein soziales Unbehagen über die Schwierigkeit, Kinder und Jugendliche in Gesellschaften zu erziehen, in denen frühere Gewissheiten im Bereich der Normen, Werte und Hierarchien zusammengebrochen sind, mag dazu beitragen.

In ost- und westeuropäischen Ländern und innerhalb der OECD sind die Orientierungen der Regierungen über das Ausmaß der Beteiligung des Staates und der Familie an Bildung, Erziehung und Kinderbetreuung nicht mehr Monopol der einen oder anderen parteipolitischen und ideologischen Richtung. Auch Genderfragen werden quer durch das politische Spektrum ernst genommen. Postmoderner Eklektizismus hat vor allem seit den 1990er-Jahren die Politik erreicht. Ein Diskurs der geteilten Verantwortung von Staat und Familie ersetzt die herkömmliche Opposition „Staat oder Familie“; dabei wandeln sich die Zuständigkeiten des Staates (Privatisierungstrend und neo-liberale Elemente, Dezentralisierung), und es wandelt sich die Familie selbst. In vielerlei Hinsicht ist also eine historische Konvergenz zwischen Ost und West, zwischen sozialistischen und kapitalistischen Systemen zu beobachten.

Der Forschungsstand über Zeitpolitiken der vorschulischen Betreuung und Bildung ist von der OECD zusammengestellt worden, wobei die Notwendigkeit zusätzlicher empirischer, insbesondere qualitativer und vergleichender Untersuchungen unterstrichen wird (vgl. OECD 2006, S. 187ff.). Eine solchermaßen systematische Arbeit ist für die

Pflichtschule erst in Ansätzen vorhanden. Die Elemente des internationalen Vergleichs, die in diesem Beitrag dargestellt wurden, illustrieren, dass Zeitpolitiken viele Bereiche einer jeweiligen Gesellschaft widerspiegeln und tangieren. Die in der Diskussion angeführten Argumente sind politisch, wirtschaftlich, in jüngerer Zeit zunehmend auch psychologisch und pädagogisch.

Für die weitere Erforschung des Gegenstandes erscheinen folgende Perspektiven sinnvoll:

Ein systematischer internationaler Vergleich der ganztägigen schulischen Bildung hat verschiedene Ebenen auseinander zu halten, damit ein klares, eindeutiges Tertium comparationis zugrunde gelegt werden kann. Nach dem Vorschlag von Coelen (2005) wären dies zum Beispiel: Systemstruktur, Organisation, Personal, Adressaten, Konzept (und – ergänzend – die jeweils leitende Ideologie).

Quantitative, auch longitudinale Untersuchungen sollten durch qualitative Studien auf der Meso- und Mikroebene ergänzt werden. Die Evaluation von bestehenden Erfahrungen ist ebenso notwendig wie Analysen über die Art und Weise, in welcher Zeitpolitiken generiert und umgesetzt werden. Die Meinungen von Eltern, Schülern und Lehrpersonen über die Auswirkungen von Zeitpolitiken sind bisher wenig erforscht worden, was eine Schieflage erzeugt, denn die Programmatik der Politik widerspiegelt nicht notwendigerweise die Vorstellungen der Bevölkerung.

Der zuerst in der Wirtschaftswissenschaft (vgl. Arthur 1994), dann in der Politikwissenschaft (vgl. Pierson 2000) angewandte Begriff der Pfadabhängigkeit kann sich als fruchtbar erweisen, wenn es darum geht, Kontinuitäten und Brüche der Zeitpolitiken zu analysieren (vgl. Morgan 2009). Über die empirische und historische Bildungsforschung hinaus erscheinen diachron und synchron vergleichende, interdisziplinäre Untersuchungen notwendig, um umfassendes, systematisches Wissen zu erarbeiten. Neben der Erziehungswissenschaft sind die Disziplinen Soziologie, Geschichte, Politikwissenschaft sowie Gender Studies besonders berufen, den Gegenstand „Zeitpolitik(en)“ zu erforschen. Interdisziplinäre vergleichende Forschung muss sich der Herausforderung stellen, dass in verschiedenen Disziplinen verschiedene Paradigmen entwickelt wurden, wobei Jürgen Schriewer (2006) zufolge sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die Disziplinen methodologisch angenähert haben. Mehr als methodologische Differenzen bereiten andere Probleme Schwierigkeiten: der Mangel an systematischer Datenerhebung, was wiederum die Vergleichbarkeit erschwert; verschiedene Ansichten über Bildung und Erziehung sowie über das Verhältnis zwischen Staat und Familie, die sich hinter gleichen oder ähnlichen Begriffen verstecken; die Unmöglichkeit, zwischen Halbtags- und Ganztagsmodell zu vergleichen, wenn in einem Land nur das Erstere existiert (Frankreich; Schweden), im anderen aber beide (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Italien, Russland), oder wenn der Ganztagsbetrieb in verschiedenen Ländern einen verschiedenen Stellenwert hat: hier fakultativ, dort obligatorisch; hier sozial nicht angesehen, dort in sozialer Hinsicht neutral; hier mit erheblichen Freizeitanteilen, dort weitgehend dem Unterricht gewidmet.

Perspektivisch gilt es, in jedem Land national die Datenerhebung zu verbessern, die Terminologie zu harmonisieren und somit Forschungsergebnisse international kommunizierbar zu machen. Dazu tragen die supranationalen Organisationen und Datenbanken



der Europäischen Kommission (Eurydice) und die OECD bei. Dass diese aus Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft alte Forderung und Notwendigkeit (vgl. Jullien de Paris 1817/1962; Schneider 1947) noch nicht eingelöst ist, ist einer von zahlreichen Belegen für die Trägheit der Bildungsinstitutionen, wenn es darum geht, Daten für empirische Untersuchungen zur Verfügung zu stellen. Nur auf der Grundlage vergleichbarer Daten können vergleichende Untersuchungen durchgeführt werden, die den oben skizzierten Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit und der Vielschichtigkeit des Themas „Zeitpolitik“ gewachsen sind.

Trägt der internationale Vergleich zur Modernisierung von Zeitpolitiken bei? Die von den Medien unterstützte und amplifizierte Wirkung und Resonanz der OECD Berichte, die eine besondere – wohl die heute sichtbarste und bildungspolitisch einflussreichste Form der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – darstellen, legt nahe, dass Änderungen der Zeitpolitiken tatsächlich in erheblichem Maße der international vergleichenden Forschung zu verdanken sind, wie am Beispiel der in Deutschland gewachsenen Akzeptanz einer ganztägigen Zeitpolitik gezeigt werden kann. Nicht zu unterschätzen ist allerdings der verändernde Einfluss von Elternnetzwerken und Vereinen, die sich – auch dank dem Internet – lokal, national und transnational – für die Etablierung oder die Verbesserung von Ganztagschulen einsetzen.

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2003): Ganztagschule im internationalen Vergleich. In: Rekus, J. (Hrsg.): *Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung*. Münster: Aschendorff, S. 49–63.
- Allemann-Ghionda, C. (2005): Ganztagschule im internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie? In: Hansel, T. (Hrsg.): *Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms*. Herbolzheim: Centaurus, S. 199–223.
- Allemann-Ghionda, C. (2008): Zeitstrukturen (vor-)schulischer Bildung in Europa. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 674–683.
- Andersson, B.-E. (1992): Effects of Day-Care on Cognitive and Socio-Emotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. In: *Child Development* 63, S. 20–36.
- Arnoldt, B. (2009): Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 63–80.
- Arthur, W.B. (1994): *Increasing Returns and Path Dependence in the Economy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Baur, S. (2005): Verlängerte Unterrichtszeit in Italien. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 73–80.
- Boli, J./Ramírez, F.O. (1992): Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In: Aronov, R.F./Altbach, P.G./Kelly, G.P. (Hrsg.): *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*. Albany: State University of New York Press 21, S. 25–38.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2007): *Ein europäischer Vergleich von Erwerbstätigkeit und Familienpolitiken in Ost und West seit 1945*. 13.04.2007. Verfügbar unter: <http://www.ganztagschulen.org/7327.php> (zuletzt eingesehen am 15.09.08.08).
- Catarsi, E. (Hrsg.) (2004): *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?* Pisa: Edizioni del Cerro.



- Coelen, T. (2005): Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Typologie. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 191–218.
- Crotti, C. (2009, im Erscheinen): From Half-Day to All-Day Education? The Swiss Educational System Since 1945. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- DER SPIEGEL (2008): Krippe oder Kinderzimmer: Wie viel Mutter braucht das Kind? Nr. 9, 25.02.08.
- Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.) (2004): *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider.
- Eurydice (1994): *Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU*. Brüssel: Eurydice.
- Eurydice (2008): *Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2008/09 school year*. Brussels: Eurydice Verfügbar unter: [http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB\\_Temps\\_Home](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Temps_Home) (zuletzt eingesehen am 20.08.2008).
- Fischer, N./Kuhn, H.P./Klieme, E. (2009): Was kann die Ganztagschule leisten? – Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 143–167.
- Gerhard, U. (2009, im Erscheinen): Family Law and Gender Equality: Comparing Family Policies in Post-War Western Europe. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- Gilcher-Holtey, I. (2001): *Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA*. 3. Auflage. München: C.H. Beck.
- Gottschall, K./Hagemann, K. (2002): Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 41, S. 12–22.
- Groux, D./Stepanyan-Akopyan, A./Busch, M. (2006): Ce que les élèves, les familles et les enseignants attendent de l'école: comparaisons entre la France, l'Allemagne et la Russie. In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): *L'école comparée: Regards croisés franco-allemands*. Paris: L'Harmattan, S. 421–448.
- Hagemann, K. (2006): Between Ideology and Economy: The „Time-Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys. In: *Social Politics* 13, H. 1, S. 217–260.
- Hagemann, K. (2009): Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 209–229.
- Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.) (2009): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- Hansel, T. (Hrsg.) (2005): *Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms*. Herbolzheim: Centaurus.
- Haskova, H. (2009, im Erscheinen): Female Employment, Population Policy and Childcare: Early Childhood Education in Post-1945 Czech Society. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- Heinen, J. (2009, im Erscheinen): From Equality to Difference? Comparing Gendered Family Policies in Post-War Eastern Europe. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.

- Hess, R./Weigand, G. (2006): „L'école toute la journée» est-elle – pour l'Allemagne – une solution aux problèmes posés par l'enquête de PISA? Qu'est-ce que l'expérience française peut apporter aux Allemands? In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): *L'école comparée: Regards croisés franco-allemands*. Paris: L'Harmattan, S. 293–305.
- Hesse, H.-G./Kodron, C. (Hrsg.) (1998): *Zeit für Schule*. Köln: Böhlau.
- Holtappels, H.-G./Rollett, W. (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 18–39.
- Hörner, W. (2008): Das französische Ganztagsmodell. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 15–21.
- Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (2008): Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschul-erziehung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 3–7.
- Jullien de Paris, M.-A. (1962): *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817)*. Genf: Bureau International d'Education.
- Kodron, C. (1997): Le temps pour l'école en Europe: enjeux et difficultés de la comparaison (Zeit für Schule in Europa: Chancen und Probleme des Vergleichs). In: *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, S. 357–382.
- Larcher Klee, S. (2006): „Adult Worker' und Erziehungspartnerschaften: Integrative Strategien im Kontext von Effektivitätsdebatten? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 375–385.
- Liegle, L. (1992): Culture and Socialization: Forgotten Traditions and New Dimensions in Comparative Education. In: Schriewer, J./Holmes, B. (Hrsg.): *Theories and Methods in Comparative Education*. 3rd edition. Bern u.a.: Lang, S. 225–262.
- Lundahl, L. (2008): Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 28–32.
- Mattes, M. (2009): Ganztagerziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er bis 1970er Jahre. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 230–246.
- Morgan, K. (2009, im Erscheinen): The Politics of Time: Comparing and Explaining European Work-Family-Policies – Theoretical and Methodological Reflections. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- Obergriessnig, A./Popp, U. (2005): Ganztagschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen. Ergebnisse einer europäischen Untersuchung mit Eltern aus Kärnten. In: *Erziehung und Unterricht* 7, H. 8, S. 635–647.
- OECD (2001): *Starting Strong: Early Childhood, Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early Childhood, Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2007): *Bildung auf einen Blick: Indikatoren*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Oelkers, J./Rülcker, T. (Hrsg.) (1999): *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Oláh Sz., L. (2009): Zeitpolitiken und Geburtenraten. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und Zeitstrukturen der frühkindlichen Bildung im Europa der Nachkriegszeit. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 247–265.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2005): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Pierson, P. (2000): Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. In: *American Political Science Review* 94, H. 2, S. 251–267.
- Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (2009): Die selbstständige(re) Ganztagschule. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 40–62.
- Pulkkinen, L./Pirttimaa, R. (2005): Der ‚integrierte Schultag‘ in Finnland. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 81–90.
- Rakhkochkine, A. (2005): Schulische und „ergänzende“ Bildung in Russland. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 81–90.
- Rekus, J. (Hrsg.) (2003): *Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung*. Münster: Aschendorff.
- Richardson, J.L./Radziszewska, B./Dent, C.W./Flay, B.R. (1993): Relationship Between After-Schoolcare of Adolescents and Substance Use, Risk Taking, Depressed Mood, and Academic Achievement. *Pediatrics* 92, H. 1, S. 32–38.
- Robin, K.B./Frede, E.C./Barnett, S.W. (2006): Is More Better? The Effects of Full-Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement. NIEER Working Paper. Verfügbar unter: <http://nieer.org/docs/index.php?DocID=4> (zuletzt eingesehen am 20.08.08).
- Rostgård, T./Fridberg, T. (1998): *Caring for Children and Older People: A Comparison of European Policies and Practices*. Copenhagen: The Danish Institute of Social Research.
- Scheerens, J./Bosker, R.J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York: Pergamon.
- Scheuerl, H. (1997): Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft „Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik“, S. 185–235.
- Schmidt, G. (1994): Die Ganztagschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts „Zeit für Schule“. In: Mitter, W./Kopp, B. von (Hrsg.): *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs*. Köln u. a.: Böhlau, S. 46–112.
- Schmidt, G. (2004): Russische Föderation. In: Döbert, H./Hörner, W./Kopp, B. von/Mitter, W. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider, S. 430–449.
- Schneider, F. (1947): *Triebkräfte der Pädagogik der Völker: Eine Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Schriewer, J. (2006): Comparative Social Science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education* 42, H. 3, S. 299–336.
- Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 346–366.
- Steiner, C. (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 81–105.
- Szikra, D. (2009, im Erscheinen): Tradition Matters: Childcare and Primary School Education in Modern Hungary. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- TESE – Thesaurus Europäischer Bildungssysteme – Ausgabe 2006 Verfügbar unter: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/TESEDescriptor?descriptorId=1114> (zuletzt eingesehen am 25.11.08).
- Tomlinson, S. (2008): Frühkindliche Versorgung in Großbritannien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 22–27.

Züchner, I. (2009): Auswirkung von Ganztagsschule auf das Zeitregime von Familien. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 266–288.

**Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. habil. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln. E-Mail: [cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de](mailto:cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de).

Karen Hagemann

## Die Ganztagsschule als Politikum

*Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive*

*„Die Schule im Jahr 2000 wird eine ‚Tagesheimschule‘ von 8.00 bis 16.30 Uhr sein. Das bedeutet keineswegs, daß die Zahl der Unterrichtsstunden einfach vermehrt wird, sondern man wird Erfahrungen der Jugendpflege und der Gruppenpädagogik weitgehend berücksichtigen. Dazu gehört auch all das, was in der schwedischen und zum Teil auch in der angelsächsischen Schule selbstverständlich ist: das gemeinsame Mittagessen, die Mittagsruhe, Sport und Spiel. Die neue Schule bietet individuelle Studienmöglichkeiten in Werkstatt, Labor oder Bibliothek. Sie ist offen für die Initiative der Schüler und ein Ort jugendgemäßen Lebens und Arbeitens“ (Furck 1963, S. 505).*

Dieses Zukunftsprogramm entwarf Carl-Ludwig Furck, Professor für Schulpädagogik in Hamburg, 1963 unter dem Titel „Schule für das Jahr 2000“ in der *Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft – Neue Sammlung*. In seinem Entwurf griff er viele Ideen der reformpädagogischen Bewegung auf, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts für eine kind- und jugendgemäße Gestaltung der Schule eingesetzt hatte, vor allem aber der Schulreform, die in Großbritannien, Schweden und den USA nach dem Zweiten Weltkrieg mit zunehmender Intensität betrieben wurde. Dem Vorbild dieser Länder folgend plädierte Furck für die Einführung der zehnklassigen „Einheitsschule“ mit interner Leistungsdifferenzierung und fakultativen Kursangeboten als Regelschule, der ein obligatorischer einjähriger „Schulkindergarten“ ab dem 5. Lebensjahr vorangehen und sich je nach Begabung bis zum zwölften Schuljahr eine „Berufsfachschule“ oder eine auf das Studium vorbereitende „Studienschule“ anschließen sollten. Selbstverständlich war für ihn, dass die „Schule im Jahr 2000“ eine „Tagesheimschule“ sein würde, denn nur im Rahmen eines ganztägigen Angebots könne die Schule zu einem die Kinder und Jugendlichen ganzheitlich fördernden „Lebensraum“ ausgestaltet werden (vgl. Furck 1963, S. 503).

Dieses von Furck vor 46 Jahren entworfene „utopische Programm“ traf in der Bundesrepublik zunächst nur in einem kleinen Kreis von engagierten Schulreformern auf Zustimmung. Im Kontext des bildungspolitischen Aufbruchs in den 1960er- und 1970er-Jahren wurde die Idee der Ganztagsschule dann erstmals breiter öffentlich erörtert, aber nur in einer relativ kleinen Zahl von Versuchsschulen umgesetzt. Mit der Anfang der 1980er-Jahre einsetzenden bildungspolitischen Stagnationsphase verschwand die Ganztageserziehung wieder aus dem Blickfeld des öffentlichen Interesses. Daran änderte auch die deutsch-deutsche Wiedervereinigung nichts. Das in der DDR seit Ende der 1950er-Jahre mit wachsender Intensität ausgebaut System ganztägiger Betreuung, Erziehung

und Bildung mittels „Tagesheim“, „Tagesschule“ und einer Kombination aus Halbtagschule und „integriertem Schulhort“ (vgl. Hagemann 2006; Mattes 2009) wurde nach der Wende in den neuen Bundesländern zwar weitergeführt, wenn auch in erheblich eingeschränktem Umfang, gewann aber keine Vorbildfunktion für die alten Bundesländer. In der Folge gingen Ende der 1990er-Jahre im Bundesdurchschnitt nach wie vor nur 5% aller Schulkinder unter 14 Jahren in eine Ganztagsschule. Zudem besuchten nicht mehr als 4% im Westen und 19% im Osten einen Hort. Der Anteil der 3- bis 6-jährigen Kinder, die einen Kindergarten besuchten, war zwar im Bundesdurchschnitt mit 78% deutlich höher, doch hatten nur 19% der Einrichtungen im Westen, hingegen 98% im Osten Deutschlands ein ganztägiges Betreuungsangebot (vgl. Ganztagsschulen in Deutschland 1996; Hagemann 2006, S. 221).

Zwar wurde seit den 1970er-Jahren vor allem von Teilen der neuen Frauenbewegung und Frauen in FDP, SPD und Gewerkschaften immer wieder das mangelhafte ganztägige Betreuungsangebot für Kindergarten- und Schulkinder beklagt, das zu massiven Problemen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf führte, doch erst vor wenigen Jahren rückte dieses Defizit in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit (vgl. Hagemann/Gottschall 2002). Wichtigster Auslöser für diesen Wandel waren neben dem dramatischen Geburtenrückgang<sup>1</sup>, der die Zukunft des Wohlfahrtsstaats gefährdet, dem von der Wirtschaft zunehmend beklagten Mangel an qualifizierten weiblichen Arbeitskräften (vgl. BMFSFJ 2006b) und der wiederholten Kritik der Europäischen Union und der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) an dem unzureichenden Kinderbetreuungsangebot im Westen Deutschlands (vgl. OECD 2004, S. 70ff.; 2006, S. 339ff.) der „PISA-Schock“: Die 2001 veröffentlichte Studie des *Programme for International Student Assessment*, die von der OECD in Auftrag gegeben wurde, verwies schonungslos auf die eklatanten Mängel des bundesdeutschen Bildungswesens, das unter 32 teilnehmenden Industriestaaten erst auf dem 22. Platz landete, weit abgeschlagen hinter den Spitzenreitern Finnland und Kanada (vgl. OECD 2001). In der bundesdeutschen Debatte, die unmittelbar nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 einsetzte, stand als eine zentrale Maßnahme schnell der Ausbau der Ganztagserziehung für Vor- und Grundschulkindern im Zentrum. Gefordert wurden erstmals über die Parteigrenzen hinweg vor allem mehr Ganztagsschulen, die nicht nur als wichtige Maßnahme für eine Vergrößerung der sozialen Chancengleichheit und eine gelungene gesellschaftliche Integration von Migrantenkindern, sondern auch als zentrale Voraussetzung für die Realisierung gleicher ökonomischer und sozialer Chancen für Frauen diskutiert wurden (vgl. BMFSFJ 2005a; 2006a, S. XXVII). Von Bund und Ländern wurde deshalb im Mai 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) gestartet. Mit diesem mit vier Mrd. Euro ausgestatteten und auf (zunächst) vier Jahre angelegten Programm sollte der bedarfsgerechte Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen, d.h. der „Ausbau und die Weiterentwicklung“ neuer Ganztagsschulen, die „Schaffung zusätzlicher Plätze“ an bestehenden Ganztagsschulen und die „qualita-

1 Die Geburtenrate lag 2006 in der BRD bei 1,3, in Dänemark und Schweden hingegen bei 1,9 und in Frankreich gar bei 2,0 (vgl. PRB 2008).



tive Weiterentwicklung“ von Ganztagsangeboten gefördert werden.<sup>2</sup> Als „Ganztagsschulen“ wurden in dem Programm alle Schulen definiert,

- bei denen im Primar- und Sekundarbereich I über den „vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot“ gemacht wird, das „täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“,
- die an allen Tagen des Ganztagsbetriebes ein Mittagessen bereitstellen, und
- die ihre nachmittäglichen Angebote „unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung“ organisieren und in „enger Kooperation mit der Schulleitung“ durchführen, dabei muss ein „konzeptioneller Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht“ bestehen (vgl. KMK 2008, S. 4).

Seit 2003 wurden mit den IZBB-Mitteln zwar 12.132 „Maßnahmen“ an bundesweit fast 6.400 Schulen durchgeführt.<sup>3</sup> Gemäß der jüngsten Statistik des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder stieg allein die Zahl der Grundschulen mit „Ganztagsschulbetrieb“ zwischen 2002 und 2006 von 1.757 auf 4.878, d.h. deren Anteil an allen Grundschulen erhöhte sich von 10% auf 29%. Doch bei der Mehrzahl handelte es sich um „offene“ Ganztagsangebote (vgl. KMK 2008, S. 8 u. 14). In der Praxis wird aufgrund der obigen Definition häufig schlicht die alte Halbtagschule weitergeführt und lediglich durch das fakultative Angebot von Mittagessen und Nachmittagsbetreuung ergänzt, für deren Kosten die Eltern aufkommen müssen. Der Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Grundschüler und -schülerinnen ist in der Folge zwar zwischen 2002 und 2006 von 4% auf 13% angestiegen, doch im internationalen Vergleich ist er damit immer noch sehr gering (vgl. KMK 2008, S. 10). Das Deutsche Jugendinstitut e.V. kommt deshalb in seinem jüngsten „Zahlenspiegel“ zur „Kindertagesbetreuung“ zu dem Schluss, dass von einem Paradigmenwechsel in der Praxis bisher nicht die Rede sein könne: Aus der Sicht der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik gäbe es „aktuell noch keine Anzeichen für einen Systemwechsel weg vom Hort hin zur Ganztagsschule“ (DJI 2008, S. 55). Die Inanspruchnahme von Hortangeboten sei – mit Ausnahme von Berlin – seit Anfang des Jahrhunderts vielmehr unverändert: „Wenn man die bekannten Überschneidungen (Doppelzählungen) herausrechnet und als einheitliche Bezugsgröße die Kinder von sechs bis unter zehn Jahren wählt, liegt in Westdeutschland die Quote der Inanspruchnahme sowohl von Hortangeboten als auch von Ganztagsschulen bei jeweils 5%“ (DJI 2008, S. 55; BMFSFJ 2005a, S. 486–495).

Wie ist diese anhaltende strukturelle Dominanz des Halbtagsmodells in der Bundesrepublik zu erklären und welche Folgen hat sie? Diesen Fragen, die in der Forschung bisher nur unzureichend beantwortet werden (vgl. Otto/Coelen 2005; Rekus/Ladenthin 2005; Allemann-Ghionda 2008), will ich in meinem Beitrag nachgehen. Um sie beantworten zu können, ist es notwendig, das Thema im konfliktreichen Schnittfeld von Wirt-

2 Zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), 28.9.2008: <http://www.bmbf.de/de/3735.php>.

3 Ganztagsschulen – das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, 28.9.2008: <http://www.bmbf.de/de/1125.php>.



schaft, Gesellschaft, Kultur und Politik zu verorten und die Geschlechterperspektive systematisch einzubeziehen. Ein Erklärungsmodell, das zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage beitragen kann, ist das Konzept der „Pfadabhängigkeit“, das den Prozesscharakter von Politiken und den sie tragenden Institutionen betont und die Verfestigung einmal gefundener Problemlösungen zu erklären versucht. Dieses Konzept geht von der Überlegung aus, dass mit der Durchsetzung eines Musters, dem Ablauf von Zeit und dem wiederholten Gebrauch die materiellen und kulturellen Kosten der Änderung steigen (vgl. Pierson 2000). Diesem Ansatz folgend kann die obige Frage nur in historischer Perspektive beantwortet werden.<sup>4</sup>

## 1. Vom traditionellen Ganztagsunterricht zur Halbtagschule

Im höheren Schulwesen herrschte im deutschsprachigen Raum – wie fast überall in Europa – seit der frühen Neuzeit ein ganztägiger Unterricht vor, der von einer längeren Mittagspause unterbrochen wurde, die gemäß dem bürgerlichen Familienideal am häuslichen Mittagstisch verbracht werden sollte. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts begann sich Halbtagsunterricht in den höheren Schulen durchzusetzen, zunächst allerdings nur an einzelnen Großstadtgymnasien. Hauptgrund hierfür war die seit den 1830er-Jahren zunächst von Medizinern, später auch von Pädagogen vehement vorgetragene „Überbürdungsklage“. Aufgrund zu langer Schulzeiten in Verbindung mit mehrstündigen Hausaufgaben und immer weiteren Schulwegen, seien die Schüler nervös und kränklich, hätten zu wenig Bewegung und seien schließlich gar wehruntauglich. Als Ausweg wurden nicht etwa eine Stundenverkürzung, eine Reduzierung der Hausarbeiten und das Angebot eines Schulmittagstisches vorgeschlagen, sondern die Einführung des ungeteilten Vormittagsunterrichts. Auf diese Weise sollte schlicht der Zeitaufwand für die Schulwege halbiert werden. Halbtagsunterricht war in Preußen für höhere Schulen seit 1890 generell gestattet und wurde 1911 mit der Einführung der 50-minütigen Kurzstunde allgemein. Die anderen Bundesstaaten folgten dem preußischen Beispiel (vgl. Lohmann 1965, S. 25–45; 1967).

Im niederen Schulwesen, das allgemein sehr viel später eingeführt wurde, bereitete die Durchsetzung der Schulpflicht lange erhebliche Probleme, denn sie war mit der üblichen Kinderarbeit nicht vereinbar und bedeutete deshalb einen radikalen Eingriff in die Arbeits- und Lebensverhältnisse breiter Bevölkerungskreise. Dementsprechend sahen fast alle territorialstaatlichen Schulreglements des 18. und 19. Jahrhundert, auch das preußische General-Landschulreglement von 1763, vielfältige Ausnahmen von der ganztägigen geteilten Unterrichtszeit vor, die an den „Volksschulen“ dem Vorbild der höheren Schulen folgend durchgesetzt werden sollte. Die üblichsten Formen waren die „Sommerschule“, die durch verkürzten Unterricht in den Sommermonaten einen Einsatz der

4 Einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung der Zeitpolitik von Kindergarten, Vorschule und Grundschule in Ost- und Westeuropa bietet: Hagemann/Jaraus/Allemann-Ghionda 2009.

Kinder in der Landwirtschaft ermöglichte, und die „Fabrikschule“, die regulierte Kinderfabrikarbeit mit einem erheblich reduzierten Schulbesuch verband und im Deutschen Reich erst 1891 zusammen mit jeglicher Fabrikarbeit von schulpflichtigen Kindern unter 13 Jahren verboten wurde (vgl. Lohmann 1965, S. 25–45).

Während sich in den Städten für die Volksschulen im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine Schulzeitregelung nach dem Vorbild der höheren Schulen durchsetzte, d.h. die ganztägige geteilte Unterrichtszeit mit langer Mittagspause, kam es auf dem Lande seit der Jahrhundertmitte zu einer gegenläufigen Entwicklung. Hier setzte sich allerorts im Deutschen Reich die Halbtagschule in Verbindung mit Schichtunterricht als ein pragmatischer Ausweg aus den unzumutbaren, weil chronisch unterfinanzierten Schulverhältnissen durch. So gestattete Preußen bereits seit 1872 Halbtagsunterricht, wenn die Kinderzahl in einer Klasse 80 überstieg oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl von Kindern nicht ausreichte bzw. die Finanzen die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht erlaubten (vgl. ebd., S. 13–24).

Als sich in den höheren Schulen um die Jahrhundertwende der Halbtagsunterricht weitgehend durchgesetzt hatte, begann die Lehrerschaft der städtischen Volksschulen zu fordern, dass die Volksschulen dem Vorbild der höheren Schulen folgen und ebenfalls eine „ungeteilte Unterrichtszeit“ einführen sollten. Sie verteidigte ihre Standesinteressen und argumentierte, dass Lehrer der Volksschulen nicht schlechter gestellt werden dürften als die der höheren Schulen. Mit ihrer Forderung fand sie Gehör bei den Schulverwaltungen, die Halbtagsunterricht als eine Sparmöglichkeit begrüßten. Nach der Jahrhundertwende begann sich in der Folge der Halbtagsunterricht auch in den städtischen Volksschulen durchzusetzen. Der eklatante Lehrermangel während des Ersten Weltkriegs beschleunigte diese Entwicklung. Ein Erlass des preußischen Ministeriums aus dem Jahr 1920, der Volksschulen erstmals ohne jegliche Bedingungen die Einführung des Halbtagsunterrichts ermöglichte, bestätigte so de facto nur eine Entwicklung, die sich schon durchgesetzt hatte. Wie bei den höheren Schulen war auch bei den Volksschulen Preußen der Vorreiter dieser Entwicklung, die vor allem von der Lehrerschaft einhellig begrüßt wurde (vgl. ebd., S. 45ff.). Sie war überall die treibende Kraft für die Einführung des Halbtagsunterrichts gewesen, nicht zuletzt, wie es 1917 in einem Artikel aus dem „Lexikon der Pädagogik“ hieß, weil die „ungeteilte Unterrichtszeit mit dem Vorteil verknüpft“ sei, „während der ganzen Schulzeit den Nachmittag zur freien Verfügung zu haben“ (Wolff 1917, S. 378).

Alle reformpädagogischen Initiativen, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts für neue Formen des ganztägigen Unterrichts in der einen oder anderen Form einsetzten, allen voran die Landerziehungsheimbewegung, die Wald- und Freiluftschulbewegung sowie die Arbeits- und Einheitsschulbewegung, konnten am vorherrschenden Trend nichts ändern. Die Reformpädagogen fanden mit ihrer Kritik an der „Lernschule“ und ihrer Forderung nach einer ganzheitlichen, von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgehenden Schularbeit, die Unterricht und Erziehung im Schullalltag verband und deshalb mehr Zeit erforderte, nur in kulturkritischen Kreisen des Bildungsbürgertums, insbesondere der Jugendbewegung, sowie der Arbeiterbewegung Gehör (vgl. Ludwig 1993, Bd. 1). Dominierende Ansicht war und blieb auch in der Weimarer Republik, dass die Schule vorrangig der Wissensvermittlung zu dienen habe.

Dies sollte selbst für die Volksschulen gelten. Die soziale und „sittliche“ Erziehung wurde primär der Familie übertragen. Diese Aufgabenteilung bewahrte vor allem die Lehrerschaft der höheren Schulen vor der von ihr befürchteten „Entwissenschaftlichung“ und damit „Dequalifizierung“ ihres Berufs und stabilisierte in Verbindung mit dem mehrgliedrigen segregierenden Schulsystem zugleich die schichtenspezifische Sozialisation der Kinder und Jugendlichen und damit die bestehenden gesellschaftliche Hierarchien.

Sämtliche sozialerzieherischen und fürsorglichen Aufgaben wurden an die Ende des 19. Jahrhunderts entstehende und sich schnell professionalisierende Jugendpflege verwiesen. Diese Arbeitsteilung wurde in der Weimarer Republik mit der Reichsschulkonferenz von 1920 und dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 institutionell festgeschrieben. Während das deutsche Schulsystem – trotz seiner föderativen Grundstruktur – bereits in den 1920er-Jahren ein im europäischen Vergleich beispielloses Maß der Durchsetzung staatlichen Zwangs zur schulischen Egalisierung erreicht und damit einhergehend das ehemals quantitativ bedeutende Privatschulwesen entscheidend zurückgedrängt hatte, waren in der Jugendpflege aufgrund des Subsidiaritätsprinzips neben dem Staat auch freie Träger, vor allem die Kirchen, in erheblichem Maß tätig. Gemäß dem RJWG durfte die Jugendpflege nur insoweit aktiv werden, als der in der Weimarer Verfassung verankerte Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wurde. Schule und damit Unterricht wurden in der Weimarer Republik zu einer primär dem Staat obliegenden Aufgabe. Erziehung hingegen schrieb die Verfassung als Elternrecht und Elternpflicht fest (vgl. Peukert 1989, S. 309; Zymek 1989, S. 178).

Ganztägig geöffnete Krippen und „Tagesheime“ für Klein- und Vorschulkinder und „Warteschulen“ und Horte für Schulkinder wurden nur als „soziale Notmaßnahme“ für „Problemkinder“ aus „gestörten“, „unvollständigen“ oder „einkommensschwachen“ Familien akzeptiert, in denen die Mutter „erwerbstätig sein musste“. Öffentliche Ganztags-erziehung wurde generell als „Gefahr für die Familie“ und als Mittel „zur Verstaatlichung der Kindererziehung“ diskreditiert. Die bei Teilen des städtischen Bürgertums seit der Mitte des 19. Jahrhunderts beliebten privat betriebenen Fröbelkindergärten, die als frühkindliche Bildungseinrichtung betrieben wurden und für die in der Regel eine erhebliche Gebühr erhoben wurde, waren nur am Vormittag geöffnet (vgl. Hagemann 2006, S. 229ff.).

Das Dritte Reich setzte die in der Weimarer Republik intensiv betriebene Vereinheitlichung des Schulwesens fort, versuchte aber zugleich die übliche Trennung von Unterricht und Erziehung systematisch zu überwinden. Die Schule sollte zu einer Institution der „Totalerziehung des deutschen Menschen“ ausgebaut werden, die im Zusammenwirken mit den nationalsozialistischen Jugendorganisationen wie der Hitlerjugend die Kinder und Jugendlichen kollektiv im nationalsozialistischen Geist zu formen hatte. Die NS-Gemeinschaftserziehung trat in breiter Front in Konkurrenz zur Familie (vgl. Lange-wiesche/Tenorth 1989, S. 20ff.; Flessau/Nyssen/Pätzold 1987). Der Zweite Weltkrieg führte dann erstmals zu einem intensiven Ausbau von Tagesheimen und Kindergärten durch den Staat. Die Kriegswirtschaft benötigte dringend Arbeitskräfte um die eingezogenen Männer zu ersetzen, die ausländischen Zwangsarbeiter reichten nicht. Auch Ehefrauen und Mütter sollten nun erwerbstätig werden. Die Zahl der angebotenen Plätze in

Kindergarten oder Tagesheim stieg zwischen 1930 und 1940 von 422.000 auf 1.123.000, der Anteil der Kinder in diesen Einrichtungen erhöhte sich von 13% auf 31% (vgl. Hagemann 2006, S. 232f.).

## 2. Diskurse und Politiken zur Ganztagsschule seit 1945

Der Nationalsozialismus trennte die deutsche Schulentwicklung nachhaltig von Reformdebatten ab, die im anglo-amerikanischen und skandinavischen Raum in den 1930er- und 1940er Jahren anhielten. Viele renommierte Mitstreiter der reformpädagogischen Bewegung der Weimarer Republik hatten nach 1933 emigrieren müssen. Ihre Projekte wurden geschlossen und gerieten in Vergessenheit (vgl. Ludwig 1993, Bd. 1, S. 315–341). Die allgemeine Not nach Kriegsende ließ wenig Raum für die Beschäftigung mit Schulreformplänen. Es fehlte an den elementarsten Voraussetzungen für eine Schularbeit, nicht nur an geeigneten Schulräumen mit entsprechender Einrichtung und Unterrichtsmaterial, sondern auch an durch den Nationalsozialismus unbelastetem Lehrpersonal. Daher stand schlicht die Aufgabe im Vordergrund, eine Beschulung der Kinder und Jugendlichen überhaupt zu ermöglichen.<sup>5</sup> Dies führte in der Praxis dazu, dass einfach am Schulwesen der Weimarer Republik angeknüpft wurde (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 354ff.).

Diese handfesten Problemen waren auch eine Ursache für das Scheitern der Schulreforminitiativen der westlichen Alliierten, insbesondere der Amerikaner, die sich am anglo-amerikanischen Modell der *comprehensive school*, einer Gesamtschule mit ganztägigem Unterricht und vielfältigem Kursangebot, orientierten, das entscheidend durch die Vorstellungen des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey geformt worden war (vgl. Die Ziele 1948). Dieser betonte die sozialerzieherische und staatsbürgerliche Funktion der Schule, die die Kinder und Jugendlichen zu lebenslangem Lernen und demokratischem und sozialem Verhalten befähigen sollte (vgl. Lohmann 1965, S. 68ff.). Diese Zielbestimmung der Schularbeit korrespondiert mit der *Re-Education*-Politik der Amerikaner und Briten (vgl. Fuchs/Pöschl 1986).

Derartige Reformvorstellungen stießen bei westdeutschen Politikern nach 1945 auf wenig Gegenliebe. Vor allem bürgerlich-liberale und christlich-konservative Kreise entwickelten ihre Vorstellungen zur Bildungspolitik in der Nachkriegszeit in einer dreifachen Frontenbildung: in Abgrenzung gegen das desavouierte NS-Erziehungssystem mit seiner Tendenz zu einer totalitären Gemeinschaftserziehung, die die Jugend von der Familie entfremdet hatte; in Abgrenzung zur Schulpolitik in der sowjetischen Besatzungszone, die bewusst an die reformpädagogische Tradition der Weimarer Republik, insbesondere das vom „Bund Entschiedener Schulreformer“ propagierte Konzept der „elastischen Einheits- und Arbeitsschule“, anknüpfte (vgl. Deiters 1946; Uhlig 1994); aber auch in Abgrenzung gegen das *Re-Education*-Programm der Westalliierten und die von ihnen verfolgte Schulreform, die als dem „deutschen Wesen“ nicht gemäß abgelehnt

5 Vgl. als allgemeinen Überblick zur Entwicklung des Bildungswesens in der BRD: Führ/Furck 1998.

wurde. Stattdessen griffen sie auf die neuhumanistische deutsche Bildungstradition des 19. Jahrhunderts zurück und auf das nationalpolitische Bildungskonzept, das Bildung und Kultur zum Kern der „deutschen Nation“ erklärte, und plädierten für die Beibehaltung des mehrgliedrigen Halbtagschulsystems (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 354ff.).

Ein gemeinsamer Kern aller drei Frontlinien war die Skepsis gegen jede Form der ganztägigen Einheits- und Gemeinschaftserziehung von Kindern und Jugendlichen und die Betonung der Familie als primärer Erziehungsinstitution. Diese Position scheint auch bei vielen Eltern auf Zustimmung gestoßen zu sein. Sie fürchteten offenbar nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus einen neuerlichen Verlust ihres Erziehungseinflusses und ihrer Autorität. Der Rückzug in den politikfernen und deshalb vermeintlich von der Schuld des Nationalsozialismus unbefleckten Raum der Familie, schien zudem die ersehnte Ruhe und Stabilität zu bieten. Das Ideal der heilen Familienwelt dürfte gerade wegen der instabilen, ihm zuwiderlaufenden Familienverhältnisse nach Kriegsende – erinnert sei nur an die große Zahl allein ernährender und erziehender Frauen – für viele so erstrebenswert gewesen sein (vgl. Heinemann 1996). Vor allem die Kirchen und die CDU/CSU verfolgten eine Politik der Re-Stabilisierung der Familie und der Re-Christianisierung der Gesellschaft (vgl. Moeller 1997). Die Bestimmungen zu Familie und Schulwesen im Grundgesetz spiegeln diese Politik und knüpften an die entsprechenden Artikel der Weimarer Verfassung an. Die bereits in der Weimarer Republik eingeführte Arbeitsteilung zwischen Staat, Jugendpflege und Familie wurde erneut rechtlich festgeschrieben und institutionell fortgeführt. Der Föderalismus in der Bildungspolitik wurde ebenso beibehalten wie das Subsidiaritätsprinzip in der Jugendpflege.

## 2.1 *Tagesheimschule als soziale Hilfe: Frühe Forderungen*

In dieser gesellschaftlichen und politischen Konstellation hatten grundlegende strukturelle Schulreformen keine Chance. Demgemäß schrieb das „Düsseldorfer Abkommen“ der Kultusministerkonferenz von 1955 das bestehende mehrgliedrige Schulsystem für zehn Jahre fest und erlaubte Reformversuche nur im bestehenden strukturellen Rahmen (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 463). Reformen konzentrierten sich vor allem auf Inhalte und Methoden (vgl. Puaca 2009). Die Ganztagschule war in der Folge bis Mitte der 1950er Jahre im bildungspolitischen Diskurs so gut wie kein Thema.

Lediglich einzelne plädierten für die „Tagesheimschule“. Besonders einflussreich war der Göttinger Philosophie- und Pädagogikprofessor Herman Nohl, der seit 1946 die Zeitschrift *Die Sammlung* herausgab. Hier forderte er bereits 1947 in dem breit rezipierten Aufsatz „Die pädagogischen Aufgaben der Gegenwart“ die Einführung von „Tagesheimschulen“ als einer sozialen Maßnahme im Kampf gegen die zeitspezifische Not der Kinder und Jugendlichen (vgl. Nohl 1947). In die gleiche Richtung zielte Lina Mayer-Kulenkampf, Pädagogikdozentin am Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin, in dem Beitrag „Gedanken zur Schule heute“, der im selben Jahr in der Zeitschrift *Die Schule* erschien. Da viele Kinder sich selbst überlassen blieben, weil „ungezählte Väter“ fehlten und die Mütter zur Erwerbsarbeit gezwungen seien, um das alltägliche Überleben zu sichern,

müsse für sie eine ganztägige Betreuung aus einer Hand angeboten werden. Der Schule obläge es, „neben dem Unterricht die seelische, sittliche und weltanschauliche Pflege“ zu gewährleisten, wenn das Elternhaus sie nicht mehr geben könne (vgl. Mayer-Kulenkampf 1947).

Diese Argumentationslinie bestimmte bis Mitte der 1950er Jahre die wenigen veröffentlichten Plädoyers für die Ganztagsschule und wurde selbst von der 1955 gegründeten „Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.“ (GGT) vertreten (vgl. GGT 1958; 1962). Ihr erster Vorsitzender, der sozialdemokratische Frankfurter Stadtrat Theodor Gläss, forderte dementsprechend in dem programmatischen Artikel „Die Tagesheimschule als soziale Hilfe“, der der 1956 von der GGT veröffentlichten Sondernummer der Zeitschrift *Die Sammlung* vorangestellt war, Ganztagsbetreuung primär für Kinder aus „gefährdeten Familien“. Deren Zahl würde seit dem Kriegsende sprunghaft ansteigen, denn infolge des raschen gesellschaftlichen Wandels verliere die Familie mehr und mehr ihre „erzieherische Kraft“. Als besonders problematische Zeitphänomene machte er die große Zahl von allein erziehenden Müttern, insbesondere Kriegerwitwen, die sinkende Größe und damit schwindende sozialerzieherische Kompetenz der Familien und die steigende Müttererwerbstätigkeit aus, die zu einer wachsenden Zahl von „Schlüsselkindern“ führen würden. Hier müsse geholfen werden. Einen Haupteinwand der christlich-konservativen Ganztagsschul-Kritiker vorwegnehmend betonte er, die „Tagesheimschule“ werde das Kind nicht der Familie entfremden, sondern das Familienleben entlasten, indem sie u.a. dafür Sorge, dass die Kinder ein warmes Mittagessen erhielten und die Schularbeiten unter qualifiziert pädagogischer Aufsicht in der Schule erledigt werden. Das so hoch gehaltene häusliche Mittagessen im Familienkreis fände im Alltag aufgrund der Entwicklung der außerhäuslichen Arbeitszeiten nur noch in wenigen Familien statt (vgl. Gläss 1956).

Bis Anfang der 1960er-Jahre änderte sich an dieser sozialpädagogischen Begründung in den Plädoyers für die „Tagesheimschule“ wenig. Ganz ähnlich war die Argumentation für eine ganztägige öffentliche Betreuung und Erziehung von Vorschulkindern, deren Befürworter sich ebenfalls nicht durchsetzen konnten. Bis Ende der 1960er-Jahre wurde auch dieses Angebot nicht wesentlich ausgebaut. Der Anteil der 3- bis 6-Jährigen in einem Kindergarten stieg von 34% im Jahr 1955 auf 38% im Jahr 1970. Drei Viertel aller Einrichtungen waren nur halbtags offen. Ein Hortplatz wurde nur für einen verschwindend kleinen Teil der Grundschul Kinder angeboten, vor allem für Kinder aus „sozial gefährdeten“ Familien (vgl. Hagemann 2006, S. 236).

## 2.2 Ganztagerziehung, Familie und Frauenarbeit: Öffentliche Kontroversen

Intensiver setzte die bundesdeutsche Debatte über die Ganztagsschule erst in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre im Kontext der Auseinandersetzungen um die Einführung der vom DGB propagierten Fünf-Tage-Woche ein. In die Diskussion der Frage, ob die Fünf-Tage-Woche parallel auch in den Schulen eingeführt werden sollte, brachte die GGT als schulorganisatorische Lösung den Vorschlag des ganztägigen Unterrichts ein. Sie argumentierte, dass das gemeinsame Familienleben erheblich gewinnen würde, wenn die



Schulzeit den Arbeitszeiten des Erwerbslebens angepasst werde (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 475ff.). Gerne wurde in diesem Zusammenhang auf das positive Beispiel ausländischer Schulsysteme mit Ganztagsunterricht wie in Schweden und den USA verwiesen. Die GGT brachte in ihrer seit 1961 erscheinenden Zeitschrift *Die Tagesheimschule* regelmäßig entsprechende Berichte (vgl. Schultze 1965; Beile 1967).

Der Widerstand gegen die „Tagesheimschule“ blieb bis Mitte der 1960er-Jahre ungeachtet aller Initiativen der GGT so massiv, dass selbst die Einrichtung von Versuchsschulen eine Ausnahme blieb. Bis 1958 konnten nicht mehr als acht eröffnet werden. Bis 1966 stieg deren Zahl zwar auf 36 an, doch davon waren 15 Privatschulen.<sup>6</sup> Zu den Hauptgegnern der „Tagesheimschule“ zählten die beiden großen Kirchen, die CDU/CSU, die christlich-konservativen Familienverbände und die organisierte Ärzte- und Lehrerschaft, vor allem der „Deutsche Philologenverband“, aber auch Teile der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Selbst die CDU-Frauenorganisation wandte sich sehr lange gegen diese Forderung (vgl. Hagemann 2006, S. 235ff.). Die erforderlichen Mehrfinanzen für Personal und Räume spielten in der Argumentation der Ganztagschulgegner zu diesem Zeitpunkt eine bemerkenswert geringe Rolle, wenngleich vor allem von Bildungspolitikern betont wurde, dass die vorhandenen Finanzmittel zunächst zur Beseitigung des Lehrer- und Rummangels genutzt werden sollten, statt sie in „fragwürdige Experimente“ zu investieren (vgl. Rank 1957; Beigler 1962). Auch die erklärte Gefahr einer Überforderung der Leistungsfähigkeit der Schüler durch ganztägigen Unterricht und die Unmöglichkeit einer gesunden Verpflegung im Rahmen einer gemeinschaftlichen Schulspeisung, die vor allem von Ärzten betont wurde, standen nicht im Vordergrund (vgl. Lechler 1958; Triebold 1957, S. 25–29; Hellbrügge/Rutenfranz/Graf 1960). Auch argumentierten nur noch wenige Lehrkräfte so offen wie vor dem Zweiten Weltkrieg für ihr ständiges Interesse an der Halbtagschule, die ihnen eine hochflexible Arbeitszeit bot. Hauptargument der Gegner war vielmehr, dass die Ganztagschule die Erziehungsmöglichkeiten der Familie in ihrer Substanz bedrohen und die Kinder der Familie entfremden würde. Sie befürchteten, dass der Ausbau eines ganztägigen Betreuungs- und Bildungsangebots die weitere Zunahme der in ihren Augen familienzersetzenden Müttererwerbstätigkeit befördern würde (vgl. Herrmann 1955; 1959; Pross 1956; Rank 1957; Ringshausen 1958; Ulich 1958; Linde 1963; Hammel 1963). Mit Blick auf die DDR, die seit Ende der 1950er Jahre die öffentliche Ganztagserschulung systematisch ausbaute (vgl. Hagemann 2006; Mattes 2009, und in diesem Band), wurden alle Initiativen in Richtung einer Ganztagschule als „sozialistische Verstaatlichungs- und Sozialisierungstendenz“ diffamiert (vgl. Pöggeler 1957). Die Verweigerung von Ganztagsangeboten wurde gar explizit als Strategie gegen die Müttererwerbstätigkeit empfohlen (vgl. Speck 1957, S. 137).

Doch auch in DGB- und SPD-Kreisen, ja selbst in der GGT, bestand bis weit in die 1960er-Jahre hinein ein breiter Konsens, dass Klein- und Schulkinder zur Mutter ins

6 Die ersten acht Tagesheimschulen in der BRD entstanden in Regensburg (1954), Kassel, München, Schongau, Stuttgart (1955), Frankfurt a.M. (1956), Kassel (1957), und Hamburg (1958) (vgl. Tagesheimschulen 1966).



Haus gehörten und eine ganztägige Betreuung nur als ergänzende „soziale Hilfsmaßnahme“ wünschenswert sei. Selbst die Frauenabteilungen von DGB und SPD und die weit überwiegende Mehrheit ihrer Funktionärinnen vertraten lange diese Position (vgl. Hagemann 2006, S. 237f.). Bestärkt wurden sie in dieser Haltung von der sozialwissenschaftlichen Forschung, die die Müttererwerbstätigkeit lange als soziales Problem wahrnahm und unüberprüft die Notwendigkeit der uneingeschränkten mütterlichen Zuwendung für die Entwicklung des Kindes behauptete (vgl. Gottschall 1999). „Schlüsselkind“ wurde in diesem Diskurs zu einer Metapher für die negativen sozialen Folgen mütterlicher Erwerbstätigkeit (vgl. Schmidt 2006).

Tagesheimschulbefürworter und -gegner teilten so bis Ende der 1960er-Jahre letztlich das gleiche kulturelle Konstrukt als Referenzmodell: das im Rechtssystem festgeschriebene, durch die Familienpolitik der christlich-liberalen Bundesregierung geförderte und über die Medien verbreitete Leitbild der Ernährer/Hausfrau-Familie (vgl. Ruhl 1994, S. 201–260). Ökonomische Basis der kulturellen Dominanz dieses Leitbildes war das Wirtschaftswunder, das es erstmals selbst Arbeiterehefrauen gestattete, mit der Geburt des ersten Kindes die Erwerbstätigkeit zumindest für einige Jahre aufzugeben. Die 1950er- und 1960er-Jahre gelten deshalb in der Forschung zur BRD als das „goldene Zeitalter der Normalfamilie“ (BMFSFJ 2006a, S. 75). Festgeschrieben wurde dieses Leitbild im Kontext des Kalten Krieges zudem wie das mehrgliedrige Halbtagschulsystem durch die unmittelbare Frontstellung der BRD zur DDR. Bildungs- und Familienpolitik kam eine zentrale Funktion in der politischen Abgrenzung zum DDR-Regime zu (vgl. Hagemann 2006, S. 238f.).

Erst als nach dem Mauerbau im August 1961 der ständige Zustrom neuer Arbeitskräfte aus dem Osten stoppte, der wachsende Arbeitskräftemangel nicht mehr allein mit der Anwerbung von „Gastarbeitern“ zu befriedigen war und die boomende Wirtschaft zunehmend für eine Teilzeitbeschäftigung von Ehefrauen und Müttern warb, begann sich die gesellschaftliche Einstellung zur Müttererwerbstätigkeit langsam zu wandeln. Zumindest der „Zuverdienst“ von Müttern wurde zunehmend akzeptiert und als Lösung zur Vereinbarkeit von Mutterschaft und Beruf empfohlen (vgl. Oertzen 1999, S. 85–119). Das „modernisierte“ Leitbild der Ernährer/Hausfrau-Zuverdienerin-Familie wurde zur Norm. In der Tat machte eine wachsende Zahl von Frauen von der Möglichkeit einer Teilzeitbeschäftigung Gebrauch. Der Anteil der „aus eigenem Entschluss“ Teilzeit arbeitenden Frauen an allen abhängig beschäftigten Frauen stieg gemäß einer Zählung des Statistischen Bundesamtes von ca. 7% im Jahr 1960 auf 19% im Jahr 1971 an (vgl. ebd., S. 229). Überwiegend waren dies ältere Ehefrauen, vor allem aber Mütter. 1970 waren entsprechend von den abhängig beschäftigten Ehefrauen ohne Kinder 30% teilzeitbeschäftigt, von den abhängig beschäftigten Ehefrauen mit Kindern hingegen 50%. Nur rund 20% aller Mütter waren 1970 kontinuierlich vollwerbstätig. Die meisten folgten dem „Drei-Phasen-Modell“ das Vollerwerbstätigkeit bis zum ersten Kind, dann eine Unterbrechung der Berufstätigkeit, und später Teilzeitarbeit empfahl (vgl. ebd., S. 230; Maier 1993, S. 260, 269). In der Folge erhöhte sich der Anteil der erwerbstätigen Frauen an allen 15- bis 64-jährigen Frauen zwischen 1960 und 1980 von 47% auf 50%. Vor allem Ehefrauen und Mütter wurden zunehmend erwerbstätig. Der Anteil der verheirateten

Frauen an allen erwerbstätigen Frauen stieg zwischen 1957 und 1965 von 31% auf 43% und der Anteil der erwerbstätigen Mütter von 16% auf 20%. (vgl. Oertzen 1999, S. 230; Maier 1993, S. 260, 269; Niehus 2001, S. 224) Diese Entwicklung bedeutete jedoch nicht, dass die Vorstellung, Hauptaufgabe einer jeden „guten Mutter“ sei die Erziehung ihrer Kinder, in Frage gestellt wurde. Nach Kindergarten und Schule hatten auch teilzeiterwerbstätige Mütter bedingungslos für ihre Kinder da zu sein. Berufliche Vollzeitkarriere und Mutterschaft galten nach wie vor als unvereinbar. Noch 1982 glaubten 87% aller westdeutschen Frauen, „dass Kleinkinder unter der Berufstätigkeit der Mutter leiden würden“<sup>7</sup> (BMFSFJ 2006a, S. 72).

Kritik an dem vorherrschenden Frauen- und Familienideal wurde erst seit den späten 1960er Jahren im Kontext der neuen Frauenbewegung laut. Erwerbsarbeit wurde von ihr unabhängig von Familienstand und Mutterschaft als ein Rechtsanspruch von Frauen proklamiert und daraus ein Recht auf ein entsprechendes Betreuungsangebot für Kinder berufstätiger Mütter abgeleitet. Die beiden ab 1976 bzw. 1977 erscheinenden einflussreichsten feministischen Frauenzeitschriften – *Courage* und *Emma* – zeigen jedoch, dass das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nie ein Zentralthema der neuen Frauenbewegung war, was vermutlich mit deren Alters- und Sozialstruktur zu erklären sein dürfte: Es waren überwiegend junge und ledige Frauen, die in dieser Bewegung aktiv wurden. Anders verlief die Debatte in den Reihen der Gewerkschafts- und SPD-Frauen. Sie forderten seit den 1970er-Jahren immer vehementer einen Ausbau des ganztätigen Betreuungsangebots in Krippen, Kindergärten und Horten. Ganztagschulen spielten allerdings auch in ihren Debatten nur eine nachrangige Rolle (vgl. Wrede 1973; Weber 1979). Was in der BRD zudem fehlte, war eine breite Koalition von neuer Frauenbewegung, Sozialdemokratie und Gewerkschaften, die sich wie in Frankreich oder Schweden in den 1970er-Jahren vehement für den Ausbau einer ganztätigen Betreuung, Erziehung und Bildung für *alle* Kinder einsetzte und dies als bildungspolitische wie frauen- und familienpolitische Reform propagierte (vgl. Hagemann 2006, S. 242ff.).

### 2.3 *Ganztagschule und Gesamtschule: Bildungsökonomie und Ideologie*

Erst im Kontext der Bildungsreformbestrebungen seit Mitte der 1960er Jahre erhielt das Projekt der Ganztagschule in der Bundesrepublik einen merklichen Aufschwung. Der nunmehr auch von der Politik anerkannte Rückstand in der bundesdeutschen Bildungsentwicklung – Georg Picht prägte hierfür 1964 das medienwirksame Schlagwort von der „deutschen Bildungskatastrophe“ (vgl. Picht 1964) – setzte erhebliche Reformkräfte frei. Das „Hamburger Abkommen“ der Kultusministerkonferenz von 1964 schuf die strukturellen Voraussetzungen für weitreichende Bildungsreformen, die vom 1965 gegründeten „Deutschen Bildungsrat“ und der 1966 an die Regierung gelangten Großen Koalition entschieden vorangetrieben wurden. Ziel war eine Angleichung der bundes-

<sup>7</sup> Heute sind dies im Westen Deutschlands immerhin noch 66%, im Osten hingegen nur 39% (vgl. BMFSFJ 2006a, S. 72).

deutschen Bildungsstandards an das westliche Ausland. Im Interesse der Wirtschaftsentwicklung sollten die Bildungsreserven effizient ausgeschöpft und die Bildungs- und Lernprozesse optimiert werden. Dieses bildungsökonomische Denken wurde kombiniert mit einer sozialpolitischen und staatsbürgerlichen Argumentation, die „Bildung als Bürgerrecht“ (vgl. Dahrendorf 1968) betrachtete und die Beförderung der sozialen Chancengleichheit durch Strukturreformen im Bildungssystem erreichen wollte. Teil der vom Bildungsrat vorgeschlagenen Reformen war die versuchsweise Einführung der Gesamtschule, die gemäß einer Empfehlung aus dem Jahr 1969 in der Regel als Ganztagsschule organisiert werden sollte. Die Ganztagsschule wurde damit nun primär als ein Mittel zur Förderung von gleichen Bildungschancen propagiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969; KMK 1969). Der Bildungsgesamtplan von 1973 setzte die Zielmarke für den Ganztagschulausbau hoch: So sollten 1980 15% und 1985 30% aller allgemein bildenden Schulen ganztägig sein. Gedacht wurde dabei primär an „vollgebundene Ganztagsschulen“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969; KMK 1969).

Als „Versuchsschule“ wurde die ganztägige Schule seit Mitte der 1960er-Jahre in der BRD in den verschiedensten Varianten eingeführt und erprobt. Die Zahl der Ganztagschulen stieg von 36 im Jahr 1966 auf 311 im Jahr 1977 und erreichte 1987 eine Zahl von 562. Damit waren allerdings insgesamt nicht mehr als 5% aller Schulen ganztags offen. 1977 wurden 98 dieser Schulen (31%) privat betrieben, 1987 gar 246 (44%). Da Privatschulen in der Regel ein Schulgeld erheben mussten, waren sie eher genötigt, sich den Elternwünschen anzupassen, die ansonsten in der bundesdeutschen Debatte über die Schulzeitorganisation eine bemerkenswert geringe Rolle spielen. Nur 44 aller Ganztagschulen waren Grundschulen. Die Bundesländer mit der höchsten Zahl an Ganztagschulen waren 1988 Bayern (192), Nordrhein-Westfalen (117) und Baden-Württemberg (116), doch während in Bayern und Baden-Württemberg die Mehrzahl der Schulen private Träger hatte, wurden sie in Nordrhein-Westfalen überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert und als Gesamtschulen betrieben (vgl. Hagemann 2006, 242f.).

Zunächst fanden die Schulversuche relativ breite Unterstützung. Vor allem in Expertenkreisen wurde die „Ganztagsschule“ im Bildungsdiskurs der 1960er- und 1970er-Jahre zu einer Chiffre für Modernität und gesellschaftlichen Wandel (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 545ff.). Sie galt als die angemessene Schulform der „modernen Industriegesellschaft“ des Westens. Auch die Kindergartenerziehung wurde erheblich ausgebaut. Die Betreuungsquote von 3- bis 6-jährigen Kindern stieg zwischen 1970 und 1980 von 38% auf 79%, allerdings waren nach wie vor mehr als 80% der Einrichtungen nur halbtags offen. Ein systematischer Ausbau der ganztägigen Kindergarten- und Vorschulerziehung stand nie ernsthaft zur Diskussion. Der Kindergarten wurde nun als eine die Familie ergänzende nicht aber die Familie ersetzende Bildungseinrichtung propagiert. Die wenigen Ganztagsplätze standen nach wie vor ausschließlich Kindern aus „Problemfamilien“ offen. Gleiches galt für die geringe Zahl von Horten, die nie von mehr als 5% der Grundschulkindern besucht wurden (vgl. Hagemann 2006, S. 236).

Mitte der 1970er-Jahre ging die Periode des extensiven Ausbaus des Bildungswesens und der intensiven Reformbemühungen ihrem Ende entgegen. Nach der Regierungsübernahme der sozial-liberalen Koalition 1969 setzten schnell wieder heftige ideologi-

sche Kontroversen zur Bildungspolitik ein, in deren Zentrum die ganztägige Gesamtschule rückte. Ganztags- und Gesamtschule wurden im öffentlichen Diskurs zunehmend gleichgesetzt, ungeachtet der Tatsache, dass bis 1989 nie mehr als ein Drittel aller Ganztagschulen Gesamtschulen waren. Vor allem CDU und CSU nutzten seit Anfang der 1970er-Jahre erneut das Negativklischee DDR und denunzierten die ganztägige Gesamtschule als „sozialistische Einheitsschule“, die sie entsprechend vehement ablehnten (vgl. Tillmann 1996).

Im Kontext der wachsenden ökonomischen Probleme und einer steigenden Staatsverschuldung kam seit den 1970er Jahren dann als weiteres Argument gegen die Ausdehnung der Ganztags- und Gesamtschule die Finanzierungsvorbehalte hinzu. Bildungspolitische Großplanungen wie die Einführung der Ganztagschule galten nun schlicht als nicht mehr finanzierbar (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 2). Zudem wollte die christlich-liberale Koalition, die seit 1982 die Regierung stellte, die schnell wachsende Arbeitslosigkeit nicht durch eine Förderung der Müttererwerbstätigkeit steigern. Weshalb sie den Ausbau von Ganztagskindergärten und -schulen in Ländern und Kommunen blockierte, nun aber zumeist mit dem Argument diese seien „zu teuer“. Der Blick auf die Verteilung der staatlichen Finanzmittel zeigt allerdings, dass es mehr der politische Wille als das Geld war, der fehlte. Die Mittel waren vorhanden, wurden aber gemäß der familien- und sozialpolitischen Prioritätssetzung der CDU/CSU nicht in den Ausbau eines ganztägigen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssystems investiert, sondern in die Subvention der individuellen Familien. Der jüngste Familienbericht kommt dementsprechend zu dem Schluss, dass die gesamte Politik in der Bundesrepublik bis in die Gegenwart auf den „Erhalt der Versorgerehe“ gezielt habe (vgl. BMFSFJ 2006a, S. 77–80).

Ignoriert wurde bei dieser Politik nicht nur der sich seit den 1960er-Jahren stetig beschleunigende strukturelle Wandel von Ehe, Familie und Geschlechterbeziehungen und die wachsende Kinderarmut (vgl. ebd., S. 68–103), sondern auch der Mütter- und Elternwille. Die Politik nahm schlicht nicht zur Kenntnis, dass der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindergarten- und Grundschulkindern kontinuierlich sehr viel größer war als das Angebot. Alle Erhebungen unter westdeutschen Eltern verwiesen seit Anfang der 1960er-Jahre z.B. konstant auf ein durchschnittliches Nachfragepotential nach Ganztagsplätzen für Schulkinder von mindestens 40% (vgl. Holtappels 1995, S. 35ff.; Bargel 1991). Die repräsentative *Brigitte*-Befragung von Müttern mit schulpflichtigen Kindern unter 13 Jahren aus dem Jahr 1992 ergab gar, dass sich 87% schulische Angebote am Nachmittag und 45% eine reguläre Ganztagschule wünschten (vgl. Ohde 1992, S. 38f., 54). Die Mehrzahl der erwerbstätigen Mütter in der BRD musste stets auf informelle Lösungen der Kinderbetreuung zurückgreifen. Eine umfangreiche Erhebung des Deutschen Jugendinstituts ergab Mitte der 1980er Jahre etwa, dass nur 14% einen Platz für ihr Kind in Krippe, Kindergarten oder Hort gefunden hatten. 32% der Kinder wurden durch die Großeltern, 12% vom Partner, 7% durch ältere Geschwister, 6% von Nachbarn und Bekannten, 3% durch Kindermädchen, 2% von Elterninitiativen und 1% durch Tagesmütter betreut. 6% der Mütter beaufsichtigten die Kinder neben der eigenen Erwerbsarbeit. 12% der Kinder hatten keine Betreuung (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 27ff.).

Der anhaltende Mangel an Ganztagsangeboten hat erheblich mit dazu beigetragen, dass die alte Bundesrepublik im europäischen Vergleich zu den Ländern mit der niedrigsten Erwerbsquote von Frauen im Alter von 15 bis 64 Jahren gehörte, die 1989 bei 56% lag, in der DDR hingegen bei 88%, in Schweden bei 84%, in Dänemark bei 76%, und in Frankreich bei 57% (vgl. Moss 1990, S. 6ff.). Eine Folge der massiven Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf war der dramatische Geburtenrückgang. Die Geburtenrate fiel in der BRD von 2,32 im Jahr 1970, dem Nachkriegshöchststand, auf 1,43 im Jahr 1990 und war damit bereits damals eine der niedrigsten in Europa.<sup>8</sup> Vor allem die wachsende Zahl von Frauen mit höherer Schulbildung und Studium wollte nicht mehr auf eine berufliche Karriere verzichten.

## 2.4 Ein Staat – zwei Traditionen: Die Entwicklung seit der Wende

An der beschriebenen Situation hat sich in den 1990er-Jahren nicht viel geändert. Aufgrund der hohen symbolischen Bedeutung, die dem mehrgliedrigen Halbtagschulsystem in der Abgrenzung zur DDR beigemessen worden war, wurde das ausgebaute System der Ganztagerziehung ebenso dramatisch abgebaut wie die Einheitsschule der ehemaligen DDR, die zehnklassige allgemein bildende Polytechnische Oberschule. Beides konnte im restaurativen politischen Klima der Wiedervereinigung nicht als Modell für den Westen der Bundesrepublik fungieren. Doch die Situation in den neuen Bundesländern blieb nach wie vor sehr viel besser als in den alten: 1999 wurden im Bundesdurchschnitt 78% aller 3- bis 6-Jährigen in einem Kindergarten betreut, aber nur 19% der Einrichtungen im Westen, hingegen 98% der Einrichtungen im Osten waren ganztags offen; für 4% aller Schulkinder im Westen und 19% im Osten stand ein Hortplatz zur Verfügung. Nicht mehr als 5% aller Schüler und Schülerinnen besuchten zudem im Bundesdurchschnitt eine Ganztagsschule (vgl. Esch/Stöbe-Blossey 2002, S. 4). Auch hier war die Situation in den neuen Bundesländern deutlich besser als in den alten: 2002, d.h. vor Beginn des IZBB-Programms, wiesen Sachsen und Berlin mit je 22% und Thüringen mit 21% den höchsten Anteil an Schülern und Schülerinnen auf, die an einem „Ganztagsbetrieb“ in ihren Schulen teilnahmen, gefolgt von Nordrhein-Westfalen mit 15%, Hessen mit 14% und Brandenburg mit 11% (vgl. KMK 2004, S. 6f.).

Die allgemeine Erwerbsbeteiligung von Frauen stieg in den 1990er-Jahren in der Bundesrepublik zwar weiter an, nicht zuletzt infolge des deutlich höheren Anteils von erwerbstätigen Frauen in den neuen Bundesländern, der zwar nach der Wende aufgrund der ökonomischen Entwicklung im Osten zurückging, aber weiterhin deutlich höher lag als in den alten Bundesländern. Die Müttererwerbstätigkeit blieb aber vergleichsweise niedrig, vor allem im Westen. Zudem arbeiteten hier nach wie vor die meisten Mütter nur Teilzeit. 1999 waren in den alten Bundesländern 10% der Mütter mit 3- bis 6-jährigen Kindern und 16% der Mütter mit 6- bis 11-jährigen Kindern vollzeiterwerbstätig, in den

8 In Frankreich ging sie im gleichen Zeitraum von 2.61 auf 1.81 zurück, in Dänemark von 2.35 auf 1.54, und in Schweden von 2.16 auf 1.91. (vgl. Global Virtual University 2008).



neuen Bundesländern hingegen 36% bzw. 40%. Eine Teilzeitbeschäftigung übten im Westen 43% der Mütter mit 3- bis 6-jährigen Kindern und 48% der Mütter mit 6- bis 11-jährigen Kindern aus, im Osten waren dies nur 29% bzw. 28% (vgl. Esch/Stöbe-Blosssey 2002, S. 4). Während es für Ostdeutsche auch zwanzig Jahre nach der Wende noch selbstverständlich ist, dass beide Elternteile vollwerbstätig sind und Kinder ganztägig außerhalb der Familie betreut werden, bestehen gegen beides im Westen weiterhin ganz erhebliche Vorbehalte. So befürchteten im Jahr 2005 nur 25% aller Frauen in den neuen Bundesländern, aber immerhin 40% in den alten, dass institutionelle Ganztagserziehung nicht gut für die Entwicklung eines Kindes sei (vgl. BMFSFJ 2005b, S. 7f.).

Auch die Reformen der letzten sechs Jahre und der intensive Diskurs über die Notwendigkeit des Ausbaus der Ganztagserziehung haben an dieser Situation in der Praxis wenig ändern können. Weder wurde eine merkbliche Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf noch eine signifikante Erhöhung der sozialen Chancengleichheit erreicht. Ein Paradigmenwechsel hin zur Ganztagserziehung kann nicht proklamiert werden, wenn die Inanspruchnahme von Hortangeboten und Ganztagssschulen in der Altersgruppe der Kinder von sechs bis unter zehn Jahren immer noch nur bei jeweils 5% liegt (vgl. DJI 2008, S. 55). Soziale Chancengleichheit für Kinder aus Unterschichts- oder Migrantenfamilien lässt sich mit dem Ausbau offener kostenpflichtiger Ganztagsangebote nicht erreichen. Hierzu wäre ein gebundenes und kostenloses Angebot notwendig. Auch zur Lösung des Problems der Vereinbarkeit von Familie und Beruf tragen die IZBB-Maßnahmen zumeist wenig bei, da sie die üblichen Arbeitszeiten vollberufstätiger Eltern häufig nicht berücksichtigen und damit nicht „bedarfsgerecht“ sind (vgl. BMFSFJ 2005b, S. 486–495).

Wie stark sich das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor stellt, zeigen die jüngsten Zahlen der OECD. Zwar liegt die durchschnittliche Erwerbsbeteiligung aller 15- bis 64-jährigen Frauen in der BRD mit 66% heute über dem EU-Durchschnitt, doch zum einen arbeiteten davon 37% halbtags, sehr viel mehr als in anderen Ländern mit einer vergleichbar hohen Frauenerwerbsquote. In Schweden, dem Land mit der höchsten Erwerbsbeteiligung von Frauen, liegt der Prozentsatz bei 77% (davon arbeiten 21% halbtags), gefolgt von Dänemark mit einer Frauenerwerbsquote von 76% (davon arbeiten 24% halbtags), und Frankreich mit 64% (davon arbeiten 23% halbtags). Zum anderen gehört die BRD nach wie vor zu den Ländern mit der niedrigsten Müttererwerbstätigkeit; im Bundesdurchschnitt sind 38% aller Mütter mit unter 12-jährigen und 43% aller Mütter mit unter 6-jährigen Kindern erwerbstätig. In Schweden hingegen liegt die Erwerbstätigkeit bei den Müttern mit unter 12-jährigen Kindern bei 86% und mit unter 6-jährigen Kindern bei 44%, in Dänemark bei 77% bzw. 74% und in Frankreich bei 55% bzw. 65% (vgl. OECD 2006, S. 309, 320, 325, 333, 408). Diese Zahlen machen nicht nur den erheblichen Nachholbedarf im Vergleich zu anderen entwickelten Ländern in der EU deutlich, in denen das Modell einer Zwei-Ernährer-Familie schon seit Jahren gesellschaftliche Norm ist. Die anhaltende Differenz der Erwerbsquote von Müttern mit Kindergarten- und Schulkindern in der Bundesrepublik verweist zudem deutlich darauf, dass letztere die größten Probleme haben, Familie und Beruf zu vereinbaren, was das im internationalen Vergleich nach wie vor extrem niedrige Ganztagsan-

gebot für Grundschulkinder widerspiegelt. Um eine nachhaltige Änderung einzuleiten, sind weiterreichende Strukturereformen als die Einführung einer „Ganztagsschule light“ notwendig.

### 3. Resümee

Nur in gesellschafts- und geschlechterhistorischer Perspektive wird die Persistenz des mehrgliedrigen Halbtagsystems in der Bundesrepublik verständlich. Dieser Pfad wurde bereits im 19. Jahrhundert eingeschlagen, in den rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems und der Jugendpflege seit der Weimarer Republik verankert und nach 1945 fortgeschrieben. Verstärkt wurde er durch die kulturell dominierenden Konzepte von Bildung und Erziehung und die damit verbundenen Vorstellungen einer „angemessenen“ Aufgabenteilung von Familie, Gesellschaft und Staat, die zugleich die geschlechtspezifische Arbeitsteilung in der Familie und die sozialen Hierarchien in der Gesellschaft sicherten. Von Bedeutung waren zudem die Durchsetzungsfähigkeit einzelner Interessengruppen sowie die Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage.

Vor allem vier Faktoren haben nach 1945 zur besonders nachhaltigen Pfadabhängigkeit des bundesdeutschen Halbtagsystems beigetragen: zum *ersten* die unmittelbare Frontstellung zur DDR, mit der die BRD während des Kalten Krieges in einem Verhältnis permanenter Abgrenzung und Verflechtung verbunden war (vgl. Kleßmann 1993). Politiken der DDR stießen wie in einem mechanischen Abwehrreflex in der BRD auf Ablehnung. Dazu gehörten Einheitsschule und Ganztagserziehung ebenso wie mütterliche Vollerwerbstätigkeit. Zum *zweiten* die damit einhergehende anhaltende Ideologisierung der bildungspolitischen Debatten in der BRD, die der Suche nach sachgerechten Lösungen und Kompromissen in erheblichem Maße im Wege stand. Das mehrgliedrige Halbtagsystem wurde wie seine notwendige Ergänzung, die Ernährer-Hausfrau-Familie, zu einem Symbol westlicher Freiheit überhöht. Zum *dritten* der bemerkenswert starke und andauernde Einfluss von christlich-konservativen Kreisen auf die Sozial-, Familien und Bildungspolitik, denen es im Rahmen ihrer Politik einer Re-Christianisierung und Re-Familialisierung nach 1945 erstmals gelang, das Model der Ernährer/Hausfrau-Familie für breite, weit über das Bürgertum hinausgehende soziale Schichten als verbindlich festzuschreiben. Vor allem die bürgerliche Mittel- und Oberschicht hatte lange wenig Interesse an der Veränderung einer Politik, die soziale Hierarchien in der Gesellschaft reproduzierte. Und zum *vierten* die Ignorierung des Elternwillens und damit einhergehend das Fehlen einer breiten Bewegung für eine Ganztagserziehung als bildungs-, frauen- und familienpolitische Maßnahme in der Reformperiode der 1970er-Jahre.

Traditionelle Strukturen und kulturelle Vorstellungen zu Bildung, Erziehung und Familie, die politische Abgrenzung zum Osten, bildungspolitische Ideologisierung und Interessenpolitik bestimmten so in erheblichem Maße die westdeutsche Bildungspolitik zur Ganztagserziehung und verhinderten, dass in der BRD seit Ende der 1960er-Jahre – als andere westeuropäische Länder Bildungssystem, Sozial- und Familienpolitik wirkungsvoll zu modernisieren begannen – eine zeitgemäße Politik nicht nur diskutiert,



sondern auch nachhaltig durchgesetzt wurde. Die Folgen zeigen sich bis heute. Noch immer bestehen zumindest im politisch dominierenden Westen der Bundesrepublik ganz erhebliche Vorbehalte gegen die von Carl-Ludwig Furck bereits 1963 vorgeschlagene „Schule der Zukunft“: eine gebundene ganztägige zehnklassige Einheitsschule mit obligatorischer Vorschule.<sup>9</sup>

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2008): Ganztagsysteme in Europa – Zeitstrukturierung im internationalen Vergleich. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: Vfs, S. 674–683.
- Bargel, T. (1991): Bestands- und Bedarfsanalysen zu Ganztagschulen und Ganztagsangeboten. In: Bargel, T./Kuthe, M. (Hrsg.) (1991): *Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf*. Bad Honnef: Bundesdruckerei, S. 67–85.
- Bargel, T./Kuthe, M. (Hrsg.) (1991): *Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf*, Bad Honnef: Bundesdruckerei.
- Beigler, L. (1962): *Fünftageswoche auch im Schulwesen?* Köln: Bund.
- Beile, W. (1967): Die Ganztagschule in England. In: *Tagesheimschule* 7, H. 4, S. 80–82.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005a): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005b): *Monitor Familienforschung, Nr. 4. 2005: Mütter und Beruf: Realitäten und Perspektiven*. Berlin: Bundesdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006a): *Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Bericht der Sachverständigenkommission*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006b): *Wachstumseffekte einer bevölkerungsorientierten Familienpolitik*, hrsg. mit dem Bundesverband der Deutschen Industrie und dem Institut der Deutschen Wirtschaft. Köln: Bundesdruckerei.
- Dahrendorf, R. (1968): *Bildung als Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/Osnabrück: Nannen-Verlag.
- Deiters, H. (1946): Die deutsche Schulreform in der sowjetischen Besatzungszone. In: *Die Schule* 1, H. 8, S. 3–7.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): *Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart: Bundesdruckerei.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (2008): *Abteilung Kinderbetreuung, Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. Dortmund: Selbstverlag.
- Die Ziele der Amerikanischen Militärregierung bei der Neuordnung der deutschen Erziehung (1948). In: *Pädagogische Welt* 2, H. 9, S. 555–560.
- Esch, K./Stöbe-Blossey, S. (2002): *Kinderbetreuung: Ganztags für alle? Differenzierte Arbeitszeiten erfordern flexible Angebote*. In: *IAT Report* 9, S. 1–10.
- Flessau, K.I./Nyssen, E./Pätzold, G. (1987): *Erziehung im Nationalsozialismus. „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“* Köln u.a.: Böhlau.

9 Der Aufsatz beruht auf den Forschungen, die ich mit meinem Habilitationsvortrag zu diesem Thema im November 2000 begonnen und im Rahmen eines von der Volkswagen-Stiftung finanzierten und von mir geleiteten Projektes mit dem Titel „Zwischen Ideologie und Ökonomie: Das Politikum der Ganztagschule im deutsch-deutschen Vergleich“ fortgeführt habe.

- Fuchs, H.-W./Pöschl, K.-P. (1986): Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949. München: Minerva.
- Führ, C./Furck, C.L. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6: 1945 bis zur Gegenwart, Teilbd. 1: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck.
- Furck, C.-L. (1963): Schule für das Jahr 2000. Ein utopischer Plan. In: Neue Sammlung 3, S. 501–508.
- Ganztagsschulen in Deutschland (1996). In: Die Ganztagsschule 36, H. 2/3, S. 86–89.
- Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. (GGT) (Hrsg.) (1958): Theorie und Praxis der Tagesheimschule. Bd. 1, Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. (GGT) (Hrsg.) (1962): Theorie und Praxis der Tagesheimschule. Bd. 2, Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Gläss, T. (1956): Die Tagesheimschule als soziale Hilfe. In: Die Sammlung 11, S. 169–173.
- Global Virtual University (2008): Total Fertility Rates (<http://globalis.gvu.unu.edu/indicator.cfm?IndicatorID=138>; Abrufdatum: 28.09.2008)
- Gottschall, K. (1999): Erwerbstätigkeit und Elternschaft als Gegenstand soziologischer Forschung. In: Zeitschrift für Frauenforschung 4, H. 3, S. 19–33.
- Hagemann, K. (2006): Between Ideology and Economy: The „Time Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys. In: Social Politics 13, H. 1, S. 217–260.
- Hagemann, K./Gottschall, K. (2002): Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa?. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 41, S. 12–22.
- Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.) (2009): Children, Families and States: Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe. New York/Oxford: Berghahn.
- Hammel, W. (1963): Die Ganztagschule in Diskussion und Verwirklichung, in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung 8, S. 385–391.
- Heinemann, E. (1996): Complete Families, Half Families, No Families at All: Female-Headed Households and the Reconstruction of the Family in the Early Federal Republic. In: Central European History 29, H. 1, S. 19–60.
- Hellbrügge, T./Rutenfranz, J./Graf, O. (Hrsg.) (1960): Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart: Thieme.
- Herrmann, L. (1955): Brauchen wir wirklich Tagesheimschulen? In: Hessische Lehrerzeitung 8, H. 23, S. 377f.
- Herrmann, L. (1959): Tagesheimschule und Fünftagewoche. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 11, S. 184–186.
- Holtappels, H.G. (1995): Ganztagerziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich.
- Kleißmann, C. (1993): Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 29/30, S. 30–41.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1969): Vereinbarung zur Durchführung der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vom 23./24. Februar 1968 zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen. Beschluss vom 3. Juli 1969. In: Bundesanzeiger 21, Nr. 137.
- Kultusministerkonferenz (KMK) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2004): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, 2002 und 2003. Bonn: Bundesdruckerei.
- Kultusministerkonferenz (KMK) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2008): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, 2002 und 2006. Bonn: Bundesdruckerei.
- Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (1989): Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der

- deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus. München: Beck, S. 2–24.
- Lechler, H. (1958): Gedanken eines Arztes zur 5-Tage-Woche in der Schule. In: *Der Evangelische Erzieher* 20, S. 192–195.
- Linde, H. (1963): Die Tagesschule. Tagesheimschule – Ganztagsschule – Offene Schule. Ein soziologischer Beitrag zur Diskussion einer aktuellen pädagogischen Forderung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lohmann, J. (1965): Das Problem der Ganztagsschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen (Phil. Diss.).
- Lohmann, J. (1967): Die Entwicklung des Halb- und Ganztagsschulwesens. Eine vergleichende Darstellung in verschiedenen Ländern. In: *Paedagogica Historica* 7, H. 1, S. 132–181.
- Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule. Bd. 1 u. 2, Köln u.a.: Böhlau.
- Maier, F. (1993): Zwischen Arbeitsmarkt und Familie – Frauenarbeit in den alten Bundesländern. In: G. Helwig/Nickel, H. M. (Hrsg.), *Frauen in Deutschland 1945–1992*. Berlin: Akademie Verlag, S. 257–280.
- Mattes, M. (2009): „Time Politics“ in the East German Education System in the 1960/70s. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and States: Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- Mayer-Kulenkampf, L. (1947): Gedanken zur Schule heute. In: *Die Schule* (Aug. 1947): Nachdruck in: *Die Sammlung* 11 (1956), H. 4/5, sowie: Lohmann, J. (1967) (Hrsg.): *Die Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–36.
- Moeller, R.G. (1997): *Geschützte Mütter. Frauen und Familien in der westdeutschen Nachkriegspolitik*. München: DTV.
- Moss, P. (1990): *Kinderbetreuung in der Europäischen Gemeinschaft 1985–1990*. Sonderheft „Frauen Europas“, Nr. 31. Brüssel: EG.
- Niehus, M. (2001): *Familie, Frau und Gesellschaft. Studien zur Strukturgeschichte der Familie in Westdeutschland, 1945–1960*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H. (1947): Pädagogische Aufgaben der Gegenwart, in: *Die Sammlung* 2, S. 694–701.
- Oertzen, C. von (1999): *Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienen. Geschlechterpolitik und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, 1948–1969*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ohde, J. (1992): *Kinderbetreuung in Deutschland. Eine repräsentative gesamtdeutsche Studie über die Situation von Müttern mit Kindern unter 13 Jahren im Auftrag der Zeitschrift BRIGITTE*. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001): *Programme for International Student Assessment (PISA): Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. Im Auftrag der Kultusminister der Länder und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004): *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2005): *Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Peukert, D.J.K. (1989): Sozialpädagogik. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus*. München: Beck, S. 307–336.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.

- Pierson, P. (2000): Increasing Returns, Path Dependency, and the Study of Politics. In: *American Political Science Review* 94, H. 2, S. 251–267.
- Pöggeler, F. (1957): Tagesheimschule und Ganztagsschule. In: *Der katholische Erzieher* 10, S. 19.
- Population Reference Bureau (PRB) (2008): Fertility Rates for Low Birth-Rate Countries, 1995 to most recent Year (<http://www.prb.org/pdf07/TFRTTable.pdf>; Abrufdatum 01.07.2008).
- Pross, B. (1956): Was sagen die Eltern zur Tagesheimschule. In: *Die Sammlung* 11, H. 4/5, S. 14–17.
- Puaca, B.M. (2009): *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945–1965*. New York/Oxford: Berghahn.
- Rank, K. (1957): Tagesheimschulen. In: *Die Bayerische Schule* 10, H. 33, S. 495.
- Rekus, J./Ladenthin, V. (Hrsg.) (2005): *Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim/München: Juventa.
- Ringshausen, K. (1958): Fünftagewoche in der Schule, Ganztagsschule – Ja oder Nein? In: *Der Evangelische Erzieher* 20, S. 165–167.
- Ruhl, K.-J. (1994): Verordnete Unterordnung. Berufstätige Frauen zwischen Wirtschaftswachstum und konservativer Ideologie in der Nachkriegszeit (1945–1963). München: Oldenbourg.
- Schmidt, U.C. (2006): Das Problem heißt: Schlüsselkind. Die Schlüsselkinderzählung als geschlechterpolitische Inszenierung im Kalten Krieg. In: Lindenberger, T. (Hrsg.): *Massenmedien im Kalten Krieg*. Köln u.a.: Böhlau, S. 171–202.
- Schultze, W. (1965): Die Tagesheimschule in der Diskussion des Auslandes. In: *Die Tagesheimschule* 5, H. 1, S. 1–13.
- Speck, O. (1957): Zur pädagogischen Problematik der Erwerbstätigkeit von Müttern. In: *Jugendwohl* 38, S. 134–139.
- „Tagesheimschulen in Westdeutschland“, In: *Die Tagesheimschule* 6 (1966), S. 56f.
- Tillmann, K.-J. (1996): 25 Jahre Gesamtschule – ein Rückblick. In: Gudjons, H./Köpke, A. (Hrsg.): *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische Bilanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–78.
- Triebold, K. (1957): Gesundes Schulleben: Anregungen für eine planmäßige wirksame Gesundheitspflege und -erziehung in der Schule. In: *Deutsche Gesellschaft für Freiluft- und Schulgesundheitspflege* (Hrsg.). Brackwede: Selbstverlag.
- Uhlig, C. (1994): Reformpädagogik contra Sozialistische Pädagogik: Aspekte der reformpädagogischen Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*. Bd. 1: *Die Teilung der Pädagogik (1945–1965)*. Weinheim: DSV, S. 251–273.
- Ulich, E. (1958): Zur Frage der Fünf-Tage-Woche in der Schule. In: *Zeitschrift für Experimentelle und angewandte Psychologie* 5, S. 428–450.
- Weber, M. (1979): Wie sehr brauchen wir die Ganztagsschule? In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 30, S. 79–84.
- Wolff, J.J. (1917): Unterrichtszeit. In: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 5. Freiburg/Br., S. 375–379.
- Wrede, R. (1973): Ganztagsschule – eine Bedingung zur Durchsetzung der Gleichberechtigung. In: *Die Tagesheimschule* 13, S. 27–28.
- Zymek, B. (1989): Schulen. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus. München: Beck, S. 155–208.

### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Karen Hagemann, James G. Kenan, Distinguished Professor of History,  
University of North Carolina at Chapel Hill, History Department, Hamilton Hall,  
CB # 3195, Chapel Hill, North Carolina 27599-3195, USA, E-Mail: [hagemann@unc.edu](mailto:hagemann@unc.edu)

*Monika Mattes*

## Ganztageserziehung in der DDR

*„Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre<sup>1</sup>*

Auch fast zwanzig Jahre nach ihrem Ende ist die DDR noch immer höchst präsent, wenn es in der Bundesrepublik um die Verständigung über den Komplex Erziehung, Staat und Familie geht. Der ostdeutsche Staat dient dabei, wie die jüngsten Diskussionen um den Ausbau der Krippenerziehung gezeigt haben, zumeist als negativ besetzte Chiffre für verstaatlichte Ganztageserziehung. Erst jüngst setzt sich die Erkenntnis durch, dass es sich im europäischen Vergleich eher bei der alten Bundesrepublik mit ihrer auf dem Halbtagsmodell basierenden Zeitpolitik für Kindergarten und Schule um einen Sonderfall handelt (vgl. Hagemann/Gottschall 2002; Hagemann 2006; Hagemann/Mattes 2008). Die DDR wies hingegen mit ihrem auf Ganztätigkeit ausgelegten Bildungs- und Erziehungssystem und der hohen Frauenerwerbstätigkeit mehr Parallelen mit westeuropäischen Staaten wie Frankreich und Schweden auf als mit dem westdeutschen Nachbarstaat.

Die DDR entwickelte sich im Verlauf ihrer vierzigjährigen Geschichte zu einem staatssozialistischen Wohlfahrtsregime, das Kindererziehung in stärkerem Maße als jemals zuvor als Staatsaufgabe festschrieb und die Betreuungseinrichtungen für Kinder zentralstaatlich plante und bereitstellte (vgl. Makkai 1994, S. 189). Für die Charakterisierung der frühen DDR der 1950er- und 1960er-Jahre erweist sich der Begriff „Erziehungsdiktatur“ als Folie für das hochideologische Feld von Schule und Erziehung als durchaus treffend (vgl. Ansorg 1995, S. 15f.; Tenorth 1997, S. 83f.; Wierling 2002, S. 107ff.). Für die spätere Phase lässt sich eher mit Konrad Jarausch von einer „Fürsorgediktatur“ sprechen, akzentuiert dieser Begriff doch das Element einer umfassenden, die politische Stabilität und Legitimität fördernden Sozialpolitik, welche auch ein breites Kinderbetreuungsangebot einschloss (vgl. Jarausch 1998, S. 33–46). Zu einem weiteren Charakteristikum der DDR gehörte, dass sie mit der Bundesrepublik durch eine, so der von Christoph Kleßmann geprägte Begriff, „asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte“ verbunden war. Diese politische Konkurrenzbeziehung zwischen beiden deutschen Staaten, welche durch Momente von Abgrenzung, Bezugnahme und Verflechtung geprägt war, veränderte sich im Lauf des Kalten Krieges. Seit dem Mauerbau traten in

1 Der Beitrag entstand im Rahmen der Forschung für ein von der Volkswagenstiftung finanziertes Projekt mit dem Titel „Zwischen Ideologie und Ökonomie: Das Politikum der Ganztageschule im deutsch-deutschen Vergleich (1945–1989)“, das von Prof. Dr. Karen Hagemann (University of North Carolina, Chapel Hill) geleitet wird, der ich für Anregungen und Kommentare danken möchte.

der wechselseitigen Perzeption zur scharfen Abgrenzungsrhetorik nun verstärkt auch Pragmatismus und Nüchternheit hinzu, die bis zu konvergenztheoretischen Annahmen einer zunehmenden Annäherung westlicher und östlicher Industriegesellschaften reichten (vgl. Kleßmann 1993; Hagemann 2006; Hagemann/Mattes 2008).

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie ganztägige Bildung und Erziehung in der DDR zum gesellschaftlichen Normalfall wurde. Warum wurde Ganztageserziehung seit den späten 1950er-Jahren ein zentrales Thema der DDR-Bildungspolitik? Welche Faktoren – politische und ideologische Intentionen ebenso wie ökonomische und gesellschaftliche Notwendigkeiten – schufen eine die Einführung von Ganztageserziehung begünstigende Konstellation? Und schließlich, warum setzte sich statt der ursprünglich propagierten „Tagesschule“ die Halbtagschule mit Hort als Form der Ganztageserziehung durch? Im Folgenden liegt der Fokus zunächst auf der kurzen Zeitspanne der späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre, die für die Ganztagschuldebatte der DDR einen einmaligen Höhepunkt bildet. In einem ersten Schritt soll die spezifische historische Konstellation 1958–1960, welche zur Einführung von Ganztageserziehung führte, rekonstruiert und dabei Dimensionen wie Gesellschaft, Arbeitsmarkt, Bildung berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick zweitens auf die zeitgleichen Politiken und Debatten über das Experiment der so genannten Tagesschule. Drittens schließlich wird die Etablierung von ganztägiger Bildung und Erziehung mit einer breiteren zeitlichen Perspektive in die 1960er- und 1970er-Jahre eingeordnet.

## **1. Politische und gesellschaftliche Konstellationen Ende der 1950er-Jahre**

Im Osten Deutschlands dominierte im Bildungswesen nach 1945 – anders als in der Bundesrepublik – der Bruch mit den alten Strukturen: Entnazifizierung, Neulehrer-Bewegung, Verdrängung der Kirche und Gegen-Privilegierung lauten hierfür die zentralen Stichworte. Die achtjährige Einheitsschule für alle hob die traditionelle Differenzierung in Volksschule und Höhere Schule auf und brach mit dem „bürgerlichen Bildungsmonopol“ (vgl. Jessen 2004, S. 225; Geißler 2000). Die bereits mit der Konstituierung des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert etablierte scharfe institutionelle Trennung von Erziehung und Bildung wurde gelockert, indem Kindergarten und Schulhort erstmals in das Bildungssystem integriert wurden (vgl. Reyer 2006; Müller 1989). Öffentliche Kindererziehung war fortan Staatsaufgabe im Gegensatz zum Westen Deutschlands, wo an die plurale Wohlfahrtsträgerstruktur der Weimarer Republik angeknüpft wurde. Die Familie als traditionelle Erziehungsinstanz galt als historisch belastet und somit ungeeignet, das weit reichende gesellschaftliche Umbauprojekt voranzubringen (vgl. Ansgor 1997, S. 15f.; Balluseck 1994, S. 186; Tenorth 1997, S. 83f.).

Das Netz staatlicher Kindererziehungseinrichtungen war in den 1950er-Jahren noch sehr lose geknüpft. Zu den unterschiedlichen Angeboten der Kinderbetreuung gehörten neben dem traditionellen Hort improvisierte Formen wie Hausaufgabenzimmer oder aber neue Varianten wie Pioniergruppen und Schulklubs. Sie alle richteten ihre nachmit-



täglichen Freizeitangebote vor allem an die Kinder erwerbstätiger Mütter. Der Großteil der Kinder erwerbstätiger Eltern blieb allerdings unbetreut oder verbrachte den Nachmittag bei Großeltern oder in anderen privaten Betreuungsarrangements (vgl. Ansorg 1993, S. 183, 189; Geißler 2004).

Warum kam Ganztagserziehung Ende der 1950er-Jahre auf die pädagogische und politische Agenda? Nie zuvor waren Kindererziehung und Frauenerwerbsarbeit so intensiv diskutiert und politisch forciert worden. Es haben hier, so die These, unterschiedliche, sich gegenseitig verstärkende Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, in der Bildungspolitik, aber auch hinsichtlich der politisch-ideologischen Konzepte und parteilichen Ambitionen zusammengewirkt und eine Situation geschaffen, die die Einführung von Ganztagserziehung begünstigte (vgl. Hagemann 2006; Hagemann/Mattes 2008). Auf dem *Arbeitsmarkt* hatte der Arbeitskräftemangel Ende der 1950er-Jahre bedrohliche Ausmaße angenommen. Die DDR-Regierung sah die Realisierung des Siebenjahrplanes in Gefahr mitsamt dessen Ziel, die Bundesrepublik auf wirtschaftlichem Gebiet zu überholen. Hunderttausende Menschen, vornehmlich junge ausgebildete Männer, verließen die DDR über die noch offene deutsch-deutsche Grenze (vgl. Hoffmann 1999). Um die hoch fliegenden wirtschaftlichen Ziele zu erreichen, war es nun unabdingbar geworden, auch verheiratete Frauen und Mütter für den Arbeitsmarkt zu mobilisieren (vgl. Trappe 1995; Budde 1997; Nickel 1993). Der Frauenanteil an der erwerbstätigen Bevölkerung stagnierte seit 1955. Hauptsächlich unverheiratete Frauen, Kriegswitwen und allein erziehende Mütter waren bis dahin erwerbstätig geworden.

Im Jahre 1958 hatte die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) auf ihrem V. Parteitag eine breite ideologische Offensive gestartet, die, ausgehend von der sozialistischen Emanzipationstheorie, Frauen dazu aufrief, ihr Recht auf Arbeit zu realisieren. Die noch weit verbreitete traditionelle Vorstellung der Mutter und „unproduktiven Hausfrau“ wurde scharf kritisiert. Die gesellschaftlich neu zu implementierende kulturelle Norm der „guten Mutter“ war die erwerbstätige Mutter, die am sozialistischen Aufbau teilnimmt und dadurch einen günstigen Erziehungseinfluss auf ihre Kinder ausüben kann (vgl. Obertreis 1986, S. 140ff.; Mattes 1996).<sup>2</sup> Der Gewinnung von Müttern für die Erwerbsarbeit stand allerdings ein eklatanter Mangel an Kinderbetreuungseinrichtungen entgegen. Die SED erklärte die stagnierende Mütterbeschäftigung im November 1958 damit, dass insbesondere für Schulkinder kaum eine regelmäßige Nachmittagsbetreuung im Hort vorhanden war. Nur 8 Prozent der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren gingen nach einer dem Zentralkomitee (ZK) der SED vorliegenden Erhebung in einen Hort. Vergleichsweise günstig war die Betreuungssituation der jüngeren Kinder: Immerhin besuchten 1958 45 Prozent der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren einen Kindergarten (vgl. Auszüge aus Materialien, BBF 2322).

Auf dem Feld der *Bildungspolitik* verfolgten Partei und Regierung seit den späten 1950er-Jahren ebenfalls ambitionierte Ziele (vgl. Führ/Furck 1998; Tenorth 1997). Ein

2 Die Massenorganisation Demokratischer Frauenbund Deutschland (DFD) initiierte im Rahmen dieser Offensive die Kampagne der so genannten Hausfrauenbrigaden, um Frauen bei ihrer Emanzipation zu „helfen“, durch temporäre Arbeitseinsätze vornehmlich in der Industrie ihren häuslichen Horizont zu erweitern (Mattes 1996).



zentrales Element des Siebenjahrplanes war die Einführung der zehnklassigen „allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ bis 1964, die die achtklassige „demokratische Einheitsschule“ ersetzen sollte. Faktisch war allerdings die flächendeckende Einführung der zehnklassigen Schule erst in den späten 1970er-Jahren realisiert worden (vgl. Geißler 2006, S. 48f.). Um die sozialistische Bildungsreform voranzutreiben, berief das Politbüro der SED im Jahre 1958 eine Schulkommission ein, in der neben Parteifunktionären auch Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung sowie Bildungsexperten des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) vertreten waren und die bis 1961 die Schulpolitik der DDR bestimmte.

Nachdem auf dem V. Parteitag 1958 das Ziel propagiert worden war, an jeder Schule einen Hort einzurichten, spielte Ganztagserziehung mittels Hort und Ganztagschule eine Schlüsselrolle in der parteilich initiierten Bildungsdebatte. Das Gesetz über den Siebenjahrplan sah vor, bis 1965 die Hortplätze mehr als zu verdoppeln (vgl. DPZI 1960, S. 6). Die neue Schulordnung von November 1959 definierte „den Hort als Stätte systematischer Bildung und Erziehung“ und legte „entsprechende Maßnahmen fest, die seine Eingliederung in das pädagogische Geschehen der Schule sichern sollen“ (Lindner 1963, S. 1091f.). Von einer ganztägigen pädagogischen Betreuung versprach man sich vor allem ein effektives Instrument zur Verbesserung der schulischen Leistungen gerade im Hinblick auf die neu eingeführte Zehnklassenschule. Es hatte sich gezeigt, dass es für viele Schüler, insbesondere für die Arbeiter- und Bauernkinder, schwierig war, den Lernstoff und die Hausaufgaben zu bewältigen. In einigen Regionen der DDR lag die so genannte Sitzenbleiberquote besonders hoch (vgl. Schreiben von Neugebauer an Senf vom 5.2.1960, BBF 2538; dazu auch Geißler 2000). Wissenschaftler des DPZI entwickelten Konzepte und Zeitpläne dafür, wie der ganztägige Lernprozess zu organisieren sei, damit alle Schüler den zehnklassigen Schulabschluss erfolgreich absolvierten.

Neben einer konkreten Schulreform ging es für Partei und Regierung Ende der 1950er-Jahre auch um politisch-ideologische Erziehung und moralische Mobilisierung der gesamten Gesellschaft, um den Aufbau des Sozialismus voranzubringen. In allen Fragen der Erziehung entwickelte sich die Sowjetpädagogik zur normativen Richtschnur (vgl. Lost 2000). Ihr Leitgedanke, den „Neuen Sozialistischen Menschen“ zu schaffen, inspirierte die Diskurse über „sozialistische Gemeinschaftserziehung“. Charakteristisch für die zahlreichen Beiträge in pädagogischen Zeitschriften war der erzieherische Optimismus dieser Jahre mit seinem tief sitzenden Glauben an die Allmacht von Erziehung zur Optimierung des menschlichen Charakters (vgl. Wierling 1994, S. 417). Für den Erfolg des gesellschaftlichen Erziehungsprojekts war es aus Sicht der herrschenden Partei notwendig, den Einfluss konkurrierender Erziehungsagenturen wie Familie und Kirche zurückzudrängen. Die Tatsache, dass die breite Mehrheit der jüngeren Schulkinder ihren Nachmittag auf der Straße oder in ihren von „altmodischen“ Einstellungen geprägten Familien verbrachte, schien deren Erziehungsbedarf in den Augen von Staat und Partei umso notwendiger zu machen. Insbesondere bei den oft für die nachmittägliche Kinderbetreuung eingesetzten Großeltern „finden sich die Überreste der kapitalistischen Gesellschaft im Bewusstsein und in der Lebensführung, die einen ungünstigen Einfluss auf die heranwachsende Generation ausüben. Es ist bekannt, dass kleinbürgerliche Auffas-

sungen und Verhaltensweisen in der Familie weitaus stärker in Erscheinung treten als zum Beispiel im Betrieb. Die ganztägige staatliche Erziehung schaltet diese unkontrollierbaren und oftmals negativen Einflüsse weitgehend aus und ersetzt sie durch eine planmäßige und systematische Erziehung.“ (Drewelow 1962, S. 11).

## 2. Die Tagesschule der DDR – Akteure und Argumente

Um 1959/60 beherrschte mit der Tagesschule eine neue Schulform als „Schule der kommunistischen Zukunft“ für kurze Zeit das bildungspolitische Programm der DDR. Zwei kurze Phasen sind zu unterscheiden. *Erstens* gab es eine Art Inkubationsphase um 1958/59, als die ersten ganztägigen Versuchsschulen gegründet wurden und die Debatte um Ganztags-erziehung vernehmlich answoll. In der *zweiten Phase* erreichte das Thema Tagesschule um 1960 einen kurzen Höhepunkt, als mithilfe einer politischen Kampagne eine breite Gründungswelle von Tagesschulen inszeniert wurde.

Am Anfang des Tagesschulexperiments stand ein nahezu vollständiger personeller Austausch der Führungspositionen im Bereich Volksbildung im Jahr 1958, um Reformimpulse, die der Entstalinisierungskurs des XX. Parteitages der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (KPdSU) auch in der DDR ausgelöst hatte, zu unterbinden. Waren die ersten so genannten Tagesheimschulen – 1957 war die erste in Berlin-Treptow gegründet worden – noch im Kontext der kurzen Reformzeit entstanden, wurde die alte reformpädagogische Idee des ganztägigen Lernortes Schule nun ganz in den Dienst des propagierten sozialistischen Aufbaus gestellt (vgl. Gebhardt 1993, S. 992). Bereits Ende 1957 hatte die SED-Spitze das DPZI instruiert, einen Versuch mit Tagesschulen vorzubereiten. Ab 1958 sollten diese Experimentalschulen als dauerhafte Einrichtungen Ganztags-erziehung insbesondere für „Arbeiter- und Bauernkinder“ institutionalisieren (vgl. Auszüge aus Materialien, BBF, DPZI 2322). Bis Ende 1958 waren elf Tagesschulen als Versuchsschulen entstanden. Zwei zentrale Referenzpunkte lassen sich für diese Entscheidung ausmachen: *Zum einen* orientierte man sich am Vorbild Sowjetunion, wo die neu propagierte bildungspolitische Maxime eine stärkere „Verbindung der Schule mit dem Leben“ forderte. Seit 1957 wurden sowjetische Tagesschulen und so genannte „Gruppen des verlängerten Tages“ gegründet, seit 1959 kamen verstärkt Internate hinzu. Schule war das zentrale Feld, auf dem die sowjetpädagogischen Visionen des „Neuen Menschen“ realisierbar erschienen – einerseits dadurch, dass der staatliche Erziehungseinfluss zeitlich ausgeweitet wurde und andererseits durch eine curriculare Mischung aus kognitivem Lernen, Sport und sozialen Aktivitäten (vgl. Anweiler 1961, S. 402f.). *Zum anderen* schauten die Bildungspolitiker der DDR aufmerksam auf die zeitgleich stattfindende Debatte über Ganztags-erziehung in der Bundesrepublik. Dort waren seit 1956 die ersten Ganztags-schulen ins Leben gerufen worden (vgl. Ludwig 1993, 498ff.). Wissenschaftler und Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung nahmen zumindest bis zum Mauerbau in Westdeutschland an Tagungen und anderen Veranstaltungen zum Thema Ganztags-schule teil (vgl. Protokoll der Arbeitstagung vom 2.4.1959, SAPMO-BArch, DR 2/23560.)

Der Diskurs über Ganztagserziehung, der sich um 1958/59 in pädagogischen Zeitschriften, aber auch in unveröffentlichten Quellen entfaltete, setzte sich aus unterschiedlichen, häufig auch koexistierenden bildungsökonomischen, sozial- und gesellschaftspolitischen Argumenten und Denkfiguren zusammen. In Anlehnung an die sowjetische Idee der „Gemeinschaftserziehung“ versprach man sich vom ganztägigen Aufenthalt im Schülerkollektiv einen günstigen Einfluss auf die Herausbildung der kommunistischen Persönlichkeit. Im Hinblick auf die polytechnische Bildung wurde die Ganztagserziehung als institutionelle Möglichkeit diskutiert, auch für Grundschüler, die noch keinen Tag in der Produktion verbrachten, eine engere Verbindung zwischen Betrieb und Schule herzustellen, um sie dadurch früher auf Arbeitswelt und zukünftigen Beruf vorzubereiten (vgl. Sektor Polytechnische Bildung und Oberschulen, SAPMO-BArch, SED, DY 30//IV 2/9.05/9). Ein anderes gängiges Begründungsmuster für ganztägige Erziehungseinrichtungen knüpfte an das traditionelle sozialpolitische Argument an, das mit paternalistischem Gestus von der „Sorge“ für die „Kinder unserer werktätigen Mütter“ sprach (Schünemann 1959; Autorenkollektiv 1972, S. 11). Kinderbetreuung blieb dem mütterlichen Pflichtenkreis zugeordnet und wurde nicht als elterliche Aufgabe aufgefasst. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Familie und Gesellschaft blieb unhinterfragt.

Weitere Schlüsselwörter im Diskurs über Ganztagserziehung waren „Klasse“ und „soziale Gleichheit“. Zu diesem Zeitpunkt wurden beide organisatorischen Varianten von Ganztagserziehung, Tagesschulen ebenso wie Schulhorte, primär für die Zielgruppe der „Arbeiter- und Bauernkinder“ eingerichtet. Der praktische Grund für diese Beschränkung lag in dem vorherrschenden Mangel an Personal und Räumlichkeiten. Gesellschaftspolitisch wurde dies damit begründet, dass „Arbeiter- und Bauernkinder“ besonders gefördert werden sollten und Ganztageseinrichtungen dabei eine Kompensationsfunktion zukäme, um das soziale und kulturelle Kapital dieser Kinder zu erweitern (vgl. DPZI 1960, S. 53, 67). Auch böte die Ganztagsunterbringung die Möglichkeit intensiver ideologischer Schulung, die dazu beitrage müsse, dass „Arbeiterkinder ihre historische Ausgabe als die neue führende Klasse erkennen“ (Gesichtspunkte, BBF DPZI 2322). In solchen Redefiguren zeigten sich vor allem die Bemühungen, Tagesschule und Hort als Einrichtungen für besonders privilegierte Kinder positiv umzuwerten, gehörten doch per definitionem „Arbeiter- und Bauernkinder“ der neuen Elite an. Solche Interpretationen erschienen anschlussfähig an die traditionellen sozialpolitischen Vorstellungen vom Hort als Fürsorgeeinrichtung für Arbeiterfamilien, die u.a. unter Erziehungswissenschaftlern und Lehrern noch weit verbreitet waren.

Die in der DDR in den späten 1950er-Jahren entstandenen Tagesschulen wiesen offenbar solch verblüffende Ähnlichkeiten mit den ersten Tagesheimschulen der Bundesrepublik auf, dass es auf beiden Seiten der Grenze geboten war, sich vom Konkurrenzmodell zu distanzieren. In beiden deutschen Staaten waren diese Schulen in industriellen Ballungsgebieten mit entsprechend hoher Frauenerwerbsquote errichtet worden. Arbeiterkinder stellten die Mehrheit unter den Schülern und entgegen der politischen Absicht konzentrierten sich die „schwierigen Kinder“ in den Ganztagschulen (vgl. Döbler 1960, BBF 2538; Dombrowski 1964). Während aber in Westdeutschland die so genannten Schlüsselkinder die Debatten über Müttererwerbsarbeit beherrschten (vgl. Schmidt

2006), passten solche Bilder nicht zum Selbstverständnis des sozialistischen Staates und waren im offiziellen Diskurs zu vermeiden. Mit mäandernden Argumentationsschleifen versuchte etwa der Rostocker Erziehungswissenschaftler Horst Drewelow das Besondere des DDR-Modells herauszustreichen:

„Die Tagesheimschule in der DDR ist keine Anstalt im Sinne der kapitalistischen Fürsorgeerziehung und ist weit davon entfernt, eine Einrichtung für leistungsschwache Schüler oder für halb Verwahrloste zu sein. (...) Die große Hilfe, die die Tagesheimschulen den Arbeiter- und Bauernfamilien gewähren, ist nicht eine sozialfürsorgerische Betreuung. Vielmehr geht es bei der Erziehung in der Tagesheimschule darum, dass in ihr die Arbeiter- und Bauernkinder die Ausbildung erhalten, die sie befähigt, ‚das große Werk ihrer Väter fortzuführen‘, das heißt, den sozialistischen Staat, seine Wirtschaft und Kultur zu lenken und zu leiten.“ (Drewelow 1962, S. 49)

Die *zweite Phase* verdichtete sich im ersten Halbjahr 1960 in der politischen und ideologischen Kampagne zur flächendeckenden Einführung der Tagesschule (vgl. Gebhardt 1993). Im November 1959 forderte das ZK der SED in einem Schreiben alle Parteiorganisationen an den Schulen dazu auf, „dass mithilfe des Schulhortes schrittweise zur vollen Tageserziehung übergegangen wird“ (Auszüge aus Materialien, BBF, DPZI 2322). Nicht mehr ausschließlich „Arbeiter- und Bauernkinder“ waren hier im Fokus, sondern es galt, *alle* Kinder in diese „Schule der kommunistischen Zukunft“ einzubeziehen. Die Schulkommission der SED legte fest, dass 1975 der Übergang zur Tagesschule abgeschlossen sein sollte (vgl. Thesen der Expertengruppe, BArch, DR 2/6305, Bl. 69f.). Sie definierte die Tagesschule als „höhere Stufe unserer sozialistischen Schule“ und als besseres Instrument „unsere Erziehungsziele zu erreichen“ (Schlussbemerkungen 1960, BBF, 2538). Die Verschmelzung von Schule und Hort sollte diesen neuen Schultyp hervorbringen. Allerdings besaß die neue Bildungspolitik auch eine versteckte Agenda. So sah man offenbar in Anlehnung an das sowjetische Beispiel das erziehungspolitische Fernziel in einer Internatserziehung für alle Schüler. Tagesschulen wurden somit nur als eine Etappe auf dem Weg zur „internatsmäßigen Bildung und Erziehung“ betrachtet. So sollten ab 1975 „zur Vorbereitung des Übergangs zur Internatserziehung aller Schüler“ zunächst 150 Internatsschulen eingerichtet werden, um dadurch die „Höherführung des Prozesses der Ganztags-erziehung“ zu erproben (Beschluss, SAPMO-BArch, DR 2/5390).

Als Walter Ulbricht im Januar 1960 die politische Kampagne im Neuen Deutschland eröffnete, indem er ganztägige Bildung und Erziehung in Form von Tagesschulen für *alle* Kinder propagierte, blieben die Internatsschulen unerwähnt (vgl. Neues Deutschland vom 20.1.1960). Während das Ministerium für Volksbildung mit komplizierten Berechnungen des Personal- und Mittelbedarfs befasst war, vollzog sich die Kampagne in Form von „Massenaussprachen“ vor Ort und Neugründungen von Tagesschulen. Bis Ende 1960 waren 56 Tagesschulen entstanden (vgl. Drewelow 1962, S. 44). Die Bildungsverwaltung, d.h. die Räte der Bezirke und Kreise, hatten zusammen mit Parteiorganisationen und Schulleitern zu entscheiden, ob die jeweilige Schule politisch und praktisch „reif“ war für eine neue Zeitorganisation. Ausschlaggebend waren dabei der Grad der Kooperation zwischen Lehrern und Erzieherinnen, deren politische Einstellun-

gen ebenso wichtig waren wie die Frage, ob ausreichend Räume vorhanden waren. Für eine kurze Zeit schien sich die Kampagne mit einer starken Eigendynamik zu entwickeln. In einigen Bezirken haben Schulräte und Parteisekretäre Schulen zu Tagesschulen erklärt, ohne die Beschränkungen auf die vorgegebenen Planzahlen zu berücksichtigen. Auf dem Land überschneit sich die Tagesschulkampagne mit der forcierten Kollektivierung der Landwirtschaft (vgl. Lindner/Rettke 1960; Janke 1960).

Wie nun wurde die „von oben“ von der Parteispitze angestoßene bildungspolitische Kampagne „unten“ von den Adressaten, insbesondere von Lehrern, Erzieherinnen und Eltern, aber auch den anderen institutionellen Akteuren wie der Schulverwaltung auf Kreis- und Bezirksebene und den Kirchen aufgenommen? Die weit verbreitete Reaktion schien Konfusion und Ablehnung gewesen zu sein. Ohne dass es genauer quantifizierbar wäre, entsteht der Eindruck, dass die Tagesschule in der Bevölkerung der DDR um 1960 keineswegs mehrheitsfähig war (vgl. Gebhardt 1993). Nach einem dem Ministerium für Volksbildung vorliegenden Inspektionsbericht unterstützte nur eine Minderheit von erwerbstätigen Eltern aus Arbeiterfamilien, die zumeist Parteimitglieder waren, die Ausweitung der Tageserziehung durch Tagesschulen und Horte. Die meisten Eltern scheinen den neuen Tagesschulkurs der SED abgelehnt und als unrechtmäßige Einmischung in ihr elterliches Erziehungsrecht wahrgenommen zu haben. Vor allem Ärzte, Lehrer und Pfarrer, d.h. das Bildungsbürgertum, sprachen sich gegen die Tagesschule aus. Ihr Hauptargument war, dass mit der Tageserziehung die Familie zerstört und die Kinder vom Elternhaus entfremdet würden. Die Inspektoren des Ministeriums notierten etwa für den Kreis Annaberg folgende Meinung: „Bei der Durchsetzung der Ganztageserziehung besteht die Gefahr, die Kinder zu einem Herdentier zu erziehen. Der Staat verfolgt den Zweck, den Eltern die Kinder wegzunehmen.“ Im Kreis Auerbach im Vogtland sei vom Vorsitzenden der CDU die Besorgnis geäußert worden, „was aus der Religionsunterweisung der Schüler wird, wenn sich eine ganztägige Betreuung der Schüler durchgesetzt habe“ (Schreiben vom 23.12.1959, SAPMO-BArch, DY 6/3939). War Religion bereits aus dem Stundenplan verbannt worden, wurde nun nicht zu Unrecht befürchtet, auch der von den Kirchen organisierte nachmittägliche Religionsunterricht könne bei staatlicher Ganztageserziehung nicht mehr durchgeführt werden (vgl. Argumentation zu Verleumdungen des Schulgesetzes, SAPMO-BArch, DY 6/3939; Maßnahmen kirchlicher Kreise, SAPMO-BArch, DY 30/IV 2/9.05/9). Ärzte sahen die Gesundheit der Kinder durch Überforderung gefährdet. Diese Argumente ähnelten in bemerkenswerter Weise denen, die zur gleichen Zeit in der BRD gegen die „Tagesheimschule“ vorgetragen wurden (vgl. Hagemann 2006; 2009, in diesem Band).

Auch viele Arbeiterfamilien identifizierten sich nicht mit den bildungspolitischen Zielen von Partei und Regierung. Sie lehnten die Verlängerung der Schulzeit ab – ihre Kinder sollten möglichst früh arbeiten gehen und den Eltern nicht auf der Tasche liegen. Bei einem ganztägigen Erziehungssystem, so befürchteten manche, konnten Kinder nicht mehr im Haushalt helfen. Gerade im Arbeitermilieu beinhaltete die tief verwurzelte Vorstellung vom elterlichen Recht am Kind auch die Verfügung über dessen Arbeitskraft. Um dieses Argument zu entkräften, wurde von offizieller Seite entgegengehalten, dass Tageserziehung die Hilfsbereitschaft und das Pflichtbewusstsein erhöhen würde.



Doch auch auf Seiten der Lehrerschaft war wenig Bereitschaft vorhanden, über den auf Wissensvermittlung ausgerichteten Unterricht am Vormittag hinaus für die Kinderbetreuung am Nachmittag eingesetzt zu werden (vgl. Einschätzung, SAPMO-BArch, DY 6/3939). Diese Haltung hatte ebenfalls eine lange Tradition und war gleichermaßen im deutschen Westen anzutreffen (vgl. Hagemann 2006; 2009).

Schließlich wurde der Plan, die Tagesschule innerhalb weniger Jahre flächendeckend einzuführen, im Sommer 1960 gestoppt. Der Übergang zur Tagesschule wurde von der SED-Führung fortan nur noch „schrittweise und ohne zusätzliche Kosten“ zu realisieren versucht. Hauptursache hierfür war die fehlende Finanzplanung für die Realisierung der Tagesschule. Das Ministerium für Volksbildung hatte es versäumt, im Konsens mit der Staatlichen Plankommission die benötigten Personal- und Sachmittel detailliert abzustimmen und den vorgegebenen Planzahlen anzupassen. Hinzu kam die sich unkalkulierbar zuspitzende gesellschaftliche und wirtschaftliche Krise vor dem Mauerbau. Der Anteil von Lehrern und Ärzten unter den aus der DDR Flüchtenden war sprunghaft angestiegen. Im ZK der SED interpretierte man dies als direkte Reaktion dieser Berufsgruppen auf die Tagesschulkampagne (vgl. Gebhardt 1993, S. 1002).

### **3. Ganztagserziehung in der „sozialistischen Bildungsgesellschaft“**

Nachdem die Existenzkrise der DDR mit dem Mauerbau im August 1961 beendet worden war, begannen sich die ostdeutsche Wirtschaft und Gesellschaft zu stabilisieren. Gerade im Vergleich zur Bundesrepublik wies die DDR in den 1960er- und 1970er-Jahren auf Feldern wie Bildung und Frauenerwerbstätigkeit einen deutlichen Modernisierungsvorsprung auf, der sie auch für den westdeutschen Konkurrenten zum Schrittmacher und heimlichen Vorbild machte. Die ganztägige Bildung und Erziehung in Form einer Kombination von Halbtagschule und Hort schien der Garant für beides zu sein: Zum einen versprach sie, Kinder besser auf das Leben und Arbeiten in der von der „Wissenschaftlich-Technischen Revolution“ geprägten sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten. Zum anderen ermöglichte sie es Frauen, mit Öffnungszeiten von sechs Uhr morgens bis sechs Uhr oder später abends Familie und berufliche Karriere zu vereinbaren.

In den frühen 1960er-Jahren entstanden zwar neue Tagesschulen, auf der bildungspolitischen Agenda der SED jedoch wurde die Tagesschule zunehmend an den Rand gedrängt. Sie war nun weniger Gegenstand des politischen als vielmehr des wissenschaftlichen Interesses. Im Jahre 1962 wurde die Forschungsgemeinschaft Tagesschule unter Leitung des DPZI gebildet mit dem Ziel, den Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule anhand von Versuchsschulen für die beiden Stadtteile Berlin-Köpenick und Leipzig-Südwest zu untersuchen (vgl. Goetze 1963; Beschluss des Präsidiums des Ministerrates, SAPMO-BArch, DR 2/23561; Kirchhöfer/Merkens 2005). Mitte der 1960er-Jahre bilanzierte das Ministerium für Volksbildung, dass es in der Praxis keine prinzipiellen Unterschiede in der Schulleistung von Kindern von Tagesschulen und solchen von Halbtagschulen gab (vgl. Einschätzung des Entwicklungsstandes der Tagesschulen, SAPMO-BArch, DR 2/23569). Die fehlende politische Unterstützung der Tagesschulidee von Sei-

ten der neuen Bildungsministerin Margot Honecker zusammen mit der mangelhaften personellen und materiellen Ausstattung der Schulen selbst, trugen zur Marginalisierung der Tagesschule bei. Das neue Bildungsgesetz von 1965 erwähnte die Tagesschulen nur noch mit dem vagen Versprechen, diese „entsprechend der ökonomischen Möglichkeiten auszubauen“ (Unser Bildungssystem 1965, S. 101).

Statt auf Tagesschulen wurde seit Anfang der 1960er-Jahre unter dem Etikett der „Tageserziehung“ auf die kostengünstigere Alternative der Kombination aus Halbtagschule und Hort gesetzt. Es kam zu einer enormen Expansion der Hortbetreuung. Im Jahre 1960 besuchten nur 13 Prozent aller Kinder zwischen 6 und 14 Jahren einen Schulhort (vgl. Statistisches Jahrbuch 1960/61). Zehn Jahre später, 1970, waren es bereits 47 Prozent aller Kinder zwischen 6 und 10 Jahren, 1980 75 Prozent und schließlich 1989 81 Prozent der gleichen Altersgruppe (vgl. Winkler 1990, S. 144). Der hohe Grad an Hortbetreuung spiegelte aber nicht nur die reale Expansion wider, sondern war auch Effekt der demografischen Entwicklung (vgl. Winkler 1990, S. 24).<sup>3</sup>

Ganztageserziehung definierte sich in den 1960er-Jahren, als die Diskurse über Schule und Erziehung stark von den Visionen einer auf Wissenschaft und Technik basierenden sozialistischen Gesellschaft basierten, auch über utilitaristische ökonomische und politische Zwecke. Es ginge darum, „solche Menschen heranzubilden, die den Prozess der wissenschaftlichen Revolution steuern und leiten können.“ Da aber die Lehrpläne hinsichtlich der Stofffülle bereits ausgelastet seien, sollten Zeitreserven im außerunterrichtlichen Bereich erschlossen werden (Der Klub, S. 11f.).<sup>4</sup> Es galt, die Interessen und Fähigkeiten der Kinder zu fördern und auf den zukünftigen Bedarf an bestimmten Qualifikationen hin zu lenken. Das sozialistische Bildungsgesetz von 1965, mit dem sich die DDR „auf dem Weg zur Bildungsnation“ sah, zielte auf die Heranbildung von „allseitig gebildete(n) und harmonisch entwickelte(n) sozialistische(n) Persönlichkeiten“, die eine bejahende Haltung gegenüber Arbeit und gesellschaftlicher Nützlichkeit einnehmen. Tageserziehung wurde dabei als „feste[r] Bestandteil des einheitlichen Bildungs- und Erziehungsprozesses“ definiert (Unser Bildungssystem 1965, S. 100f.).

Trotz des modern anmutenden Labels der Tageserziehung veränderte sich der traditionelle Hort nur allmählich. Partei und pädagogische Wissenschaft bemühten sich um dessen Prestigesteigerung und Modernisierung, doch offenbar war das alte Bild des Hortes als Fürsorgeeinrichtung für arme Arbeiterkinder tief verankert. Für Wissenschaftler und Bildungsreformer gaben solche Eltern immer wieder Anlass zur Klage, die in „Ganztageserziehung nicht den Ausdruck der großzügigen und wissenschaftlich fundierten Schulpolitik unseres Arbeiter-und-Bauern-Staates, sondern den Schulhort der Weimarer Republik sehen, der ein Asyl für ‚Schlüsselkinder‘ war und sich in der Nähe der Armenhäuser und Barackenwohnungen befand“ (Janke 1960, S. 562). Auch würden viele Eltern den Hort als drohendes Strafinstrument bei der Kindererziehung einsetzen. So konstatierten Wissenschaftler des DPZI 1960: „Wir müssen unsere gesamte Bevölkerung

3 Seit Mitte der 1960er-Jahre ging die Geburtenrate zurück, seit 1971 sank sie rapide. Mitte der 1970er-Jahre kehrte sich der Trend nur vorübergehend um.

4 Viele Artikel der Zeitschrift *Ganztägige Bildung und Erziehung*, die vor ihrer Umbenennung 1963 *Sozialistische Erziehung* hieß, widmeten sich dem Thema.



dazu erziehen, von Äußerungen wie ‚Wenn Du nicht gehorchst, dann kommst Du in den Hort‘ abzulassen.“ (DPZI 1960, S. 33). Staat, Partei und Wissenschaft sahen großen Propagandabedarf, um neue positive Bilder vom Hort als attraktiven Bildungs- und Freizeitort in Umlauf zu bringen. Tageserziehung sollte für Kinder und ihre Eltern gleichermaßen attraktiv werden. Ließen sich die Kinder über interessante Nachmittagsaktivitäten gewinnen, dann würden auch die Eltern dem sozialistischen Staat mehr Sympathie entgegen bringen. Immer wieder galt es dabei, den Bildungsaspekt anstelle der traditionellen Aufbewahrungsfunktion zu betonen. So seien „Schulhorte zu modernen Erziehungs- und Bildungsstätten für unsere Jugend zu entwickeln“. Dabei sei „Tageserziehung aus der Enge einer sich ausschließlich in einem Klassenkollektiv abspielenden Tätigkeit herauszuführen und den Schülern Gelegenheit zu geben, sich für bestimmte Tätigkeiten auf der Grundlage ihrer Interessen zu entscheiden.“ (Rudolf 1964a, S. 651).

Die gesellschaftliche Akzeptanz der nachmittäglichen Hortbetreuung nahm in den 1960er-Jahren nur langsam zu, zum einen weil sich alte Vorurteile lange hielten, zum anderen aber auch, weil es in den Horten an qualifizierten Erzieherinnen fehlte und sie auch räumlich häufig improvisierte Notlösungen waren. Selbst noch in den 1970er-Jahren gaben viele Frauen bei Schuleintritt der Kinder ihre Vollzeitarbeit zugunsten einer Teilzeittestelle auf, um die nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung und Versorgung ihrer Kinder zu übernehmen. In Frauenzeitschriften wurde daher regelmäßig auf positive Beispiele von Horten verwiesen, in denen Schulkinder ihre Schulaufgaben sorgfältig erledigten und einem interessanten Nachmittagsprogramm nachgingen. Eine Horterzieherin akzentuierte noch 1968 eher unfreiwillig den Sonderstatus der „Hortkinder“:

„Unsere Kinder, die die Tageserziehung besuchen, brauchen viel Liebe und Verständnis. Deshalb sei es doch sehr wichtig, diesen Schülern zu helfen, sich als Normalschüler zu betrachten und ihnen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Unsere Hortkinder stehen in der Leistung den Hauskindern in keiner Hinsicht nach.“ (Eichelbaum 1968, S. 4f.).

Die angestrebte Verzahnung von Halbtagschule und Hort wurde in der Praxis von vielerlei Problemen verhindert. Zumeist, so scheint es, handelte es sich dabei um zwei getrennt nebeneinanderher existierende Einrichtungen. Viele Schuldirektoren und Lehrer sahen im Hort auch in den 1970er-Jahren noch „ein Nachhilfeeinstitut für leistungsschwache Schüler“ (Zieber 1971) und besaßen ein ausgesprochenes Distinktionsbedürfnis gegenüber den schlechter ausgebildeten Erzieherinnen. Diese klagten wiederum häufig darüber, im Erziehungsbetrieb das „fünfte Rad am Wagen“ zu sein, wurden sie doch nur selten zu schulinternen Beratungen und Versammlungen eingeladen (vgl. Milde/Wasser 1964; Bolz 1964; Rudolf 1964b). Bis weit in die 1960er-Jahre hingegen hatten die meisten Erzieherinnen keine formale Ausbildung; viele hatten bestenfalls einen Kurzlehrgang besucht. In den späten 1970er-Jahren wurden die Ausbildungen für Horterzieher/innen und für Grundschullehrer/innen vereinheitlicht – ein wichtiger Schritt in Richtung einer Professionalisierung und mehr Anerkennung (vgl. Waterkamp 1987, S. 384f.).

Ein zunehmend dichtes Netzwerk unterschiedlicher Freizeitangebote entstand, bei dem Schulhorte ihr Programm mit den Aktivitäten von Arbeitsgruppen, Klubs, Sport- und anderen Zirkeln und mit den Kinder- und Jugendmassenorganisationen Junge Pio-

niere und Freie Deutsche Jugend (FDJ) abzustimmen hatten. Für viele Schuldirektoren und Lehrer schien es nicht einfach gewesen zu sein, die verschiedenen institutionellen Aktivitäten der Schule selbst, der dort verankerten politischen Organisationen wie Pioniere und FDJ sowie der ebenfalls für Sport und Freizeit zuständigen Betriebe zu koordinieren und Unterricht, politische Erziehung und Freizeit durch effektive Zeitorganisation miteinander zu verbinden. Im Mai 1966 führte dies zur scharfen Kritik der Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, die bemängelte, dass „an der Mehrzahl unserer Schulen die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht befriedigen kann.“ (Honecker 1966, S. 32f.). Von einem Kollektiv bestehend aus Lehrern und Erzieherinnen könne keine Rede sein. Die Pionierorganisation habe zu wenig Einfluss und auch die Interessen der Kinder würden nicht berücksichtigt. Honecker forderte: „Es muß uns gelingen, ein vielseitiges, interessantes und gesellschaftlich nützliches Leben im Schülerkollektiv zu entwickeln, das eine optimistische und freudvolle Atmosphäre für die Kinder im Schulhort schaffen hilft.“ (Ebd.)

Aber auch in den Folgejahren schien sich die Situation nur allmählich zu verbessern – wegen der konkurrierenden und dabei sich gegenseitig lähmenden Akteure der Ganztageserziehung, aber auch weil beim Mangel an qualifizierten Erzieherinnen und an attraktiven Freizeitangeboten und -örtlichkeiten nur allmählich Abhilfe geschaffen werden konnte. Entgegen aller Rhetorik über die zentrale Bedeutung der Horterziehung und entsprechenden Bemühungen, diese zu verbessern, stand niemals außer Frage, dass Unterricht und Wissensvermittlung gegenüber dem Nachmittagsprogramm in jedem Fall Priorität hatten. Somit blieb das sowjetische Konzept von Schulerziehung, das dem Lehrer eine zentrale und dominierende Rolle zuschrieb, mit bemerkenswerter Kontinuität während vierzig Jahren DDR in Kraft (vgl. Tenorth 2000, S. 285).

Die Halbtagschule und Hort umfassende Ganztageserziehung wurde mit ihrer stetigen Ausweitung zumindest für Grundschulkinder zunehmend „normal“. Dies traf auch auf die Implementierung der „werktätigen Frau und Mutter“ als kultureller Norm zu. Die Frauenerwerbstätigkeit stieg in den 1960er- und 1970er-Jahren kontinuierlich an. Im Jahre 1955 gingen 52 Prozent der weiblichen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter einer lohnabhängigen Beschäftigung nach, 1970 waren es bereits 66 Prozent, 1980 73 Prozent und 1989 schließlich 78 Prozent (ohne Auszubildende und Studierende) (vgl. Winkler 1990, S. 63). Frauen profitierten von einer allgemeinen Verbesserung des Bildungssystems wie auch von speziellen Qualifizierungs- und Förderprogrammen für Frauen. Allerdings blieben die Geschlechterhierarchien des Arbeitsmarktes bekanntlich aufrechterhalten. Wenn immer mehr Frauen in den späten 1960er-Jahren zur Teilzeitarbeit übergingen, war das vermutlich eine Folge der 1967 eingeführten Fünftageswoche, mit der sich der Arbeitstag um 45 Minuten täglich verlängerte. Für erwerbstätige Mütter machte dies das Alltagsmanagement zwischen Erwerb und Familie noch schwieriger. Im Jahre 1970 arbeiteten bereits 32,5 Prozent der erwerbstätigen Frauen in Teilzeitarbeit (vgl. Obertreis 1986, S. 306).

Die Familienpolitik der DDR trug dazu bei, die „zwei Ernährer-Hausfrau-Familie“ zu institutionalisieren und die staatssozialistische Gesellschaft zu stabilisieren. Das Familiengesetzbuch von 1965 betonte die prinzipielle Interessensidentität zwischen Staat

und Familie und schrieb der Familie bei der Erziehung von Kindern wieder eine größere Bedeutung zu. Das Gesetz funktionalisierte die Familie für die Stabilisierung und Reproduktion der Gesellschaft (vgl. Hagemann 2006). Der alleinige Zweck der Heirat wurde damit begründet, dass für die „sozialistische Gesellschaft“ Kinder hervorgebracht und erzogen werden müssen. Die Gleichberechtigung der Geschlechter war zweitrangig. Kurz nachdem das Familiengesetzbuch in Kraft getreten war, zeigte sich mit der wachsenden Scheidungsrate und den zurückgehenden Geburtenzahlen, dass viele Frauen damit überfordert waren, bezahlte und unbezahlte Arbeit im Alltag zu vereinbaren. Seit den frühen 1970er-Jahren reagierte die neue Staatsführung unter Erich Honecker auf die besorgniserregende Entwicklung mit einem breit angelegten sozialpolitischen Programm, das auf die bessere Vereinbarung von Erwerbsarbeit und Mutterschaft zielte. Die Verlängerung des Schwangerschafts- bzw. Wochenurlaub, ein einjähriges Babyjahr, Verkürzung der Arbeitszeit für Mütter, bezahlte Freistellung bei Krankheit des Kindes waren Maßnahmen, die an Frauen als Mütter, nicht aber an Männer als Väter gerichtet waren. Diese Politik zielte auf die Aufwertung von Mutterschaft, indem sie Mütter der jüngeren Generation privilegierte mit dem Ergebnis, dass nicht etwa Elternschaft, sondern die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern gestärkt wurde (vgl. Gerhard 1994, S. 391f.; Obertreis 1986, S. 292ff.).

#### **4. Schluss**

Während der vierzigjährigen Existenz der DDR war die volkswirtschaftlich notwendige Arbeitsmarktintegration von Frauen ohne Zweifel der Hauptgrund dafür, staatliche Ganztagserziehung auszubauen. Hinzu kam, insbesondere in der frühen Phase der 1950er- und 1960er-Jahre, das Motiv einer stark gesellschaftspolitisch und ideologisch ausgerichteten Bildungspolitik – „soziale Gleichheit“ und die Ausbildung der „sozialistischen Persönlichkeit“ waren dabei wesentliche Prinzipien der mit Ganztagserziehung verbundenen politischen und pädagogischen Konzepte. Wenn es in der DDR mittelfristig gelang, ein System der ganztägigen Bildung und Erziehung in Form einer Kombination von Halbtagschule und Hort durchzusetzen, hatte dies viel mit den politischen Rahmenbedingungen zu tun. Die DDR war anders als die föderalistisch organisierte Bundesrepublik ein Zentralstaat mit dem Anspruch, soziale und politische Prozesse durch zentrale Planung zu steuern. Charakteristisch hierfür waren ein strikt zentralistisches und diktatorisches Entscheidungssystem und die Ausschaltung konkurrierender politischer Kräfte und Ideen, d.h. einer Öffentlichkeit im westlichen Sinn.

Seit den 1970er-Jahren war das breite Netz staatlich bereitgestellter Kinderbetreuung ein Zentralelement der paternalistischen Wohlfahrtspolitik der DDR ebenso wie die von Honecker eingeleiteten und an Mütter adressierten sozialpolitischen Maßnahmen zur besseren Vereinbarung von Beruf und Familie. Bei genauerem Hinsehen wird allerdings sichtbar, dass der Bruch mit dem westdeutschen Entwicklungspfad sehr viel weniger tief war als es Partei und Staat behaupteten. Die Kontinuität traditioneller Geschlechterbeziehungen in der Familie und am Arbeitsplatz ist bereits gut erforscht. Aber auch im Sys-

tem von Schule und Kinderbetreuung lassen sich neben Elementen des Bruchs, wie ihn die auf die gesellschaftliche Neuformierung gerichteten sowjetischen Erziehungskonzepte repräsentierten, Momente von mentaler Kontinuität aufzeigen. Bei vielen Lehrern blieben das traditionelle Selbstverständnis als Wissensvermittler und eine gegenüber dem Erzieherberuf distinktive Berufskultur erhalten, die auch das weitgehende Desinteresse am Hortgeschehen einschloss. Inwieweit die von Lehrern dominierte Gewerkschaft Unterricht und Erziehung zur Verstärkung dieser Haltung beitrug, wäre genauer zu erforschen. Was die schulische Zeitorganisation betrifft, so bestand die traditionelle Halbtagschule, wenn auch in der Form der Einheitsschule, mehr oder weniger fort, lediglich erweitert durch ein Mittagessen und ein von vielen Akteuren bestrittenes Nachmittagsprogramm. Die staatlich organisierte Ganztagserziehung der DDR war schließlich immer auch ein Machtinstrument, um Familie und Gesellschaft zu stabilisieren. Sie gehörte zu den staatlich hoch subventionierten Selbstverständlichkeiten des DDR-Alltags und trug durch ihre Kostenintensität langfristig zu den wachsenden wirtschaftlichen Problemen bei, die schließlich in die finale Krise des zweiten deutschen Staates mündeten.

## Literatur

### *Archivalien*

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (BBF):

Auszüge aus Materialien und Dokumenten der Partei und Regierung zu Fragen der Ganztags-  
erziehung, o.D., um 1960, BBF 2322.

Döbler, A., Bericht über die Konferenz der Pionierleiter der Tagesheimschulen am 13.2.1960  
in der Zentralleitung, BBF 2538.

Gesichtspunkte für die Arbeit in den Ganztags-  
schulen vom 6. Mai 1958, BBF 2322.

Schlussbemerkungen der Genossen Neugebauer und Prof. Hager auf der Sitzung der Schul-  
kommission über Fragen der ganztägigen Bildung und Erziehung am 23.3.1960, BBF 2538.

Schreiben von Neugebauer an Senf vom 5.2.1960, BBF 2538.

Bundesarchiv Berlin (BArch) und Stiftung der Parteien und Massenorganisationen im Bundesar-  
chiv Berlin (SAPMO-BArch):

Argumentation zu Verleumdungen des Schulgesetzes und der Schulordnung durch einige re-  
aktionäre Kirchenkreise, SAPMO-BArch, DY 6/3939.

Beschluss über die Einführung der ganztägigen Bildung und Erziehung in der DDR, SAPMO-  
BArch, DR 2/5390.

Beschluss des Präsidiums des Ministerrates über den schrittweisen Aufbau der Tagesschulen  
in Berlin-Köpenick und Leipzig-Südwest, SAPMO-BArch, DR 2/23561.

Einschätzung des Entwicklungsstandes der Tagesschulen, SAPMO-BArch, DR 2/23569.

Einschätzung über den Stand der Volksdiskussion (Min. Volksbildung), 12.12.1959, SAPMO-  
BArch, DY 6/3939.

Maßnahmen kirchlicher Kreise gegen das Schulgesetz, SAPMO-BArch, DY 30/IV 2/9.05/9.

Protokoll der Arbeitstagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule vom 2.4.1959  
in der Tagesheimschule Frankfurt/M., Am Bornheimer Hang, SAPMO-BArch, DR 2/23560.

Schreiben vom 23.12.1959, Ministerium für Volksbildung Abt. Hauptinspektion, SAPMO-  
BArch, DY 6/3939.

Sektor Polytechnische Bildung und Oberschulen: Arbeitsplan für die Zeit vom 1.1.–30.6.1960.  
1960, SAPMO-BArch, SED, DY 30/IV 2/9.05/9.

Thesen der Expertengruppe über die Entwicklung der gesellschaftlichen Erziehung in den Jahren 1965 bis 1980, BArch, DR 2/630.

## Literatur

- Ansorg, L. (1993): „Für Frieden und Sozialismus – seid bereit!“ Zur politischen Instrumentalisierung der Jungen Pioniere von Beginn ihrer Gründung bis Ende der 1950er Jahre. In: Kocka, J. (Hrsg.): Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien. Berlin: Akademie-Verlag, S. 169–189.
- Ansorg, L. (1997): Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der fünfziger Jahre. Berlin: Akademie-Verlag.
- Anweiler, O. (Hrsg.) (1961): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Autorenkollektiv unter der Leitung von W. Günther 1972: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Empfehlungen für die Arbeit der Horterzieher, Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Balluseck, H. von (1994): Die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Geschichte der Zuständigkeiten, Strukturen und Argumentationslinien. In: Soziale Arbeit 4, H. 6, S. 182–200.
- Bolz, C. (1964): Alte Vorstellungen vom Hort hemmten unsere Arbeit. In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, H. 3, S. 18–20.
- Budde, G. (1997): Frauen arbeiten. Weibliche Erwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Der Klub ist kein Privileg der Tagesschule. In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, 1964, H. 7, S. 10–17.
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.) (1960): Aus der Arbeit in den Schulhorten. Gedanken und Erfahrungen, o. O.
- Dombrowski, H. (1964): Die Tagesschule kann sich nur schrittweise entwickeln. In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, H. 2, S. 6–10.
- Drewelow, H. (1962): Die Schule der Zukunft. Die Tagesheimschule in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztags-erziehung, Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Eichelbaum, R. (1968): Unsere Hortkinder stehen den Hauskindern nicht nach: In: Deutsche Lehrerzeitung 15, H. 34, S. 4–5.
- Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck.
- Gebhardt, B. (1993): Die Tagesschule der DDR. Betrachtungen zum sozialistischen Konzept der Ganztags-erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 6, S. 991–1006.
- Geißler, G. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/M.: Lang.
- Geißler, G. (2004): Ganztags-erziehung in der DDR. In: Rother, U./Appel, S./Ludwig, H. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztags-erziehung. Investitionen in die Zukunft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 160–170.
- Geißler, G. (2006): Bildungs- und Schulpolitik. In: Burrichter, C./Nakath, D./Stephan, G. (Hrsg.): Deutsche Zeitgeschichte von 1945 bis 2000. Gesellschaft – Staat – Politik. Ein Handbuch. Berlin: Dietz, S. 911–947.
- Gerhard, U. (1994): Die staatlich institutionalisierte Lösung der Frauenfrage. Zur Geschichte der Geschlechterverhältnisse in der DDR. In: Kaelble, H./Kocka, J./Zwahr, H. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 383–403.
- Goetze, W. (1963): Beratung der Forschungsgemeinschaft Tagesschule. In: Pädagogik 18, H. 2, S. 218–219.

- Hagemann, K. (2006): Between Ideology and Economy: The „Time Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys. In: *Social Politics* 13, H. 1, S. 217–260.
- Hagemann, K. (2009): Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 209–229.
- Hagemann, K./Gottschall, K. (2002): Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa?. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 41, S. 12–22.
- Hagemann, K./Mattes, M. (2008): Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, S. 7–14.
- Hoffmann, F. (1999): Junge Zuwanderer in Westdeutschland: Struktur, Aufnahme und Integration junger Flüchtlinge aus der SBZ und der DDR in Westdeutschland (1945–1961). Frankfurt/M.: Lang.
- Honecker, M. (1966): Nächste Schritte bei der Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Referat des Ministers für Volksbildung, M. Honecker, auf der zentralen Arbeitsberatung der Bezirks- und Kreisschulräte zur Vorbereitung des Schul- und Lehrjahres 1966/67 am 12. und 13. Mai 1966 in Berlin. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 13, H. 21, S. 32–33.
- Janke, P. (1960): Vom Mehrstufenunterricht zur Ganztagserziehung. Erfahrungen aus dem Kreis Sondershausen. In: *Pädagogik* 15, Nr. 6, S. 562–568.
- Jarausch, K. (1998): Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 20, S. 33–46.
- Jessen, R. (2004): Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre. In: Haupt, H.-G. (Hrsg.): *Aufbruch in die Zukunft – die 60er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel*. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 209–231.
- Kirchhöfer D./Merkens H. (Hrsg.) (2005): *Vergessene Experimente: Schulversuche in der DDR*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kleßmann, C. (1993): Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 29–30, S. 30–41.
- Lindner, W. (1963): Zur Gestaltung des einheitliche, ganztägigen pädagogischen Prozesses in der Tagesschule. In: *Pädagogik* 18, H. 12, S. 1091–1101.
- Lindner, H./Rettke, H. (1960): Die Schule im vollgenossenschaftlichen Dorf. In: *Pädagogik* 15, H. 5, S. 406–414.
- Lost, C. (2000): *Sowjetpädagogik: Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, Bd. 2: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule nach dem Ende des 2. Weltkrieges bis zur Gegenwart 1945–1990. Köln u.a.: Böhlau.
- Makkai, T. (1994): Social Policy and Gender in Eastern Europe. In: Sainsbury, D. (Hrsg.): *Gendering Welfare States*. Cambridge: Sage, S. 188–205.
- Mattes, M. (1996): „Vom Ich zum Wir“. Hausfrauenbrigaden in der DDR 1958–61. In: 1999. *Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts* 11, H. 2, S. 36–61.
- Milde, E./Wasser, H. (1964): Wir beseitigen das Nebeneinander von Schule und Hort. In: *Ganztägige Bildung und Erziehung* 2, H. 1, S. 15–16.
- Müller, B. (1989): Öffentliche Kleinkindererziehung im Deutschen Kaiserreich: Analysen zur Politik der Initiierung, Organisierung, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten in Deutschland. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Neues Deutschland vom 20.1.1960.



- Nickel, H. (1993): ‚Mitgestalterinnen des Sozialismus‘. Frauenarbeit in der DDR. In: Helwig, G./ Nickel, H. M. (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945-1992. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 233–256.
- Obertreis, G. (1986): Familienpolitik in der DDR 1945-1980, Opladen: Leske und Budrich.
- Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudolf, R. (1964a): Fachkonferenz Horterziehung. In: Pädagogik 19, H. 7, S. 651.
- Rudolf, R. (1964b): Pädagogen dritter Klasse? In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, H. 8, 16–19.
- Schmidt, U. (2006): Das Problem heißt: Schlüsselkind. Die Schlüsselkinderzählung als geschlechterpolitische Inszenierung im Kalten Krieg. In: Lindenberger, T. (Hrsg.): Massenmedien im Kalten Krieg. Köln u.a.: Böhlau, S. 171–202.
- Schünemann, H. (1959): Mutti ist jetzt ganz beruhigt. In: Frau von heute 13, H. 5, S. 12–13.
- Statistisches Jahrbuch 1960/61 der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin (DDR): Deutscher Zentralverlag.
- Tenorth, H.-E. (1997): Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte? In: Tenorth, H.-E./ Häder, S. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 69–96.
- Tenorth, H.-E. (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Trappe, H. (1995): Emanzipation oder Zwang? Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik, Berlin: Akademie-Verlag.
- Unser Bildungssystem – wichtiger Schritt auf dem Wege zur gebildeten Nation. Materialien der 12. Sitzung der Volkskammer der DDR und das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965), (Aus der Tätigkeit der Volkskammer und ihrer Ausschüsse) Berlin: Staatsverlag.
- Waterkamp, D. (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR, Berlin: Spitz.
- Wierling, D. (1994): Die Jugend als innerer Feind. Konflikt in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre. In: In Kaelble, H./Kocka, J./Zwahr, H. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 404–425.
- Wierling, D. (2002): Geboren im Jahr Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR. Versuch einer Kollektivbiographie, Berlin: Links.
- Winkler, G. (Hrsg.) (1990): Frauenreport ,90, Berlin: Die Wirtschaft.
- Zieber, E (1971): Erfahrungen über die Tätigkeit der Fachkommission Tageserziehung zur schrittweisen Verbesserung der Arbeit in den Schulhorten des Kreises Angermünde, Angermünde (schreibmaschinengeschriebener Text).

### **Anschrift der Autorin**

Dr. Monika Mattes, Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam, Am Neuen Markt 1, 14467 Potsdam.



Livia Sz. Oláh

## Zeitpolitiken und Fertilität

*Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit<sup>1</sup>*

In diesem Aufsatz versuche ich, die verschiedenen Faktoren, welche die Zeitpolitiken der frühkindlichen Betreuung und Erziehung und die Geburtenraten in Europa miteinander verbinden, zu untersuchen. Ich beginne damit, den theoretischen und methodologischen Ansatz, welcher meiner Analyse zu Grunde liegt, offen zu legen. Danach wende ich mich den empirischen Befunden und Ergebnissen meiner Untersuchung zu. In der empirischen Analyse spreche ich zunächst die Veränderungen an, welche in dem Verhältnis zwischen den Frauenerwerbsquoten und den Fertilitätsraten zwischen den späten 1960er- und den frühen 2000er-Jahren auftraten. In einem weiteren Schritt integriere ich die Dimension der Zeitpolitiken (zum Begriff „Zeitpolitik“ vgl. Hagemann 2006) der frühkindlichen Betreuung und Erziehung. Abschließend diskutiere ich die Frage, warum und wie bestimmte Zeitpolitiken mehr oder weniger förderlich in Bezug auf die Gebärfreudigkeit sind, was ein zentrales Thema für die Zukunft des Wohlfahrtsstaates ist und durch jedwede zukünftige Reform angesprochen werden muss.

Während der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts unterlagen die Familienstrukturen in Europa erheblichen Veränderungen. Neue Familienformen kamen auf und etablierten sich neben der traditionellen Kernfamilie (das heißt: Ehepaar und Kinder), welche auf dem Mann-als-Ernährer-Modell, einer strikten Geschlechterrollentrennung und, infolgedessen, auf der klaren Trennung der Aufgaben und Chancen beider Geschlechter basierte. Da wirksame, moderne Kontrazeptiva verfügbar wurden, wurden Heirat und Kinderkriegen zunehmend auf das Alter zwischen Ende Zwanzig und Anfang Dreißig verlegt (vgl. Caldwell/Schindlmayr 2003, S. 244). So wurde es unter anderem dank höherer Bildung und bezahlter Arbeit für Frauen eher möglich, Erfahrungen in der öffentlichen Sphäre zu sammeln. Gleichzeitig sanken Geburtenraten und Eheschließungsdaten, während die Anzahl zerbrechlicher Beziehungen sowie die Scheidungsraten stiegen. Die Aussicht, das eigene Kind oder die eigenen Kinder alleine erziehen zu müssen, ist für viele Elternteile zur Wirklichkeit geworden. Diese Tatsache mag ebenfalls

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Das deutsche Halbtagsmodell: ein Sonderweg in Europa? Eine Analyse der Zeitpolitiken öffentlicher Bildung im Ost-West-Vergleich (1945-2000).“ (Co-Leitung: Karen Hagemann, Chapel Hill, und Cristina Allemann-Ghionda, Köln, mit Konrad H. Jarausch, Chapel Hill und Potsdam; von der VolkswagenStiftung gefördert). Gerne möchte ich dem Forskningsrådet för arbetsliv och Socialvetenskap (FAS) danken, dessen Post-Doc-Forschungsstipendium es mir ermöglicht hat, meine Studie fortzusetzen und diesen Beitrag zu verfassen.

Übersetzung durch Saskia Pfeiffer und Cristina Allemann-Ghionda (Köln).

zum Sinken der Geburtenraten beigetragen haben, während zugleich die Rolle der Frau jenseits der Privatsphäre gestärkt wurde (vgl. Hobson/Oláh 2006b, S. 48). Das traditionelle Mann-als-Ernährer/Frau-als-Hausfrau-Modell wird im zeitgenössischen Europa von einer zunehmend kleineren Anzahl Paarbeziehungen angenommen, während gleichzeitig Bildungssysteme und Arbeitsmarkt immer deutlicher ein verhältnismäßig hohes Niveau der Geschlechtergleichberechtigung aufweisen (vgl. McDonald 2000a, S. 4).

Die Veränderungen in den Beziehungsmustern führten, zusammen mit dem Aufschub der Elternschaft und der beträchtlichen Beteiligung der Frauen an der Erwerbsbevölkerung, gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts in fast allen europäischen Staaten zu Fertilitätsraten unter 2,1 Kindern pro Frau im Durchschnitt, was unter der bestandserhaltenden Geburtenrate liegt. Skandinavische und westeuropäische Länder blicken auf mehrere Jahrzehnte mit solch niedrigen Fertilitätsraten zurück – ein Phänomen, das in Mittelmeerländern (1980er-Jahre) und in Ostmitteleuropa (1990er-Jahre) erst später aufgetreten ist. Am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts gaben nahezu alle europäischen Staaten Geburtenraten unter der bestandserhaltenden Geburtenrate bekannt, wobei signifikante Unterschiede zwischen den Ländern bestanden. Während die skandinavischen Länder sowie die französisch-, niederländisch- und englischsprachigen Länder mäßige Fertilitätsraten aufwiesen, fielen die Geburtenraten in den deutschsprachigen Ländern, in Südeuropa sowie in den vormals staatssozialistischen Ländern im östlichen Mitteleuropa unter 1,5 Kinder pro Frau (vgl. Europarat 2001; 2002; 2003; 2004; Eurostat 2008a). Dieses Niveau wird als „Sicherheitszone“ für eine geringe Fertilität betrachtet (vgl. McDonald 2006, S. 485). Wenn die Fertilitätsrate über längere Zeit unter 1,5 Kinder pro Frau stagniert, werden die Aussichten auf das zukünftige Angebot an Arbeitskräften problematisch. Der rasch steigende Anteil von Senioren übt einen zunehmenden Druck auf die öffentlichen Ausgaben aus und gefährdet somit die Zukunft des Wohlfahrtsstaates. Als Folge davon ist eine geringe Geburtenrate zu einem Thema geworden, das politische Entscheidungsträger sowohl in Europa als auch in anderen Teilen der Ersten Welt sich zu ignorieren kaum leisten können (vgl. auch Population and Development Review 2004).

Wenn die politischen Entscheidungsträger sich diesem Thema widmen, können sie auf ein großes Korpus von Forschungsergebnissen zurückgreifen. Zahlreiche in jüngerer Zeit durchgeführte Studien haben den Zusammenhang zwischen Geburtentrends und institutionellen Settings sorgfältig untersucht. Aktuelle Studien zu diesem Thema sind beispielsweise Di Prete u.a. (2003), Gornick/Meyers (2003), Rindfuss/Guzzo/Morgan (2003) und Hobson/Oláh (2006a). Und dennoch haben sowohl Forscher als auch politische Entscheidungsträger den Zeitpolitiken, die eine wichtige Dimension institutioneller Arrangements ausmachen, besonders denjenigen, die sich auf Kinderbetreuung und Erziehung beziehen, noch relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Insbesondere ist wenig über die Wechselwirkungen von Zeitpolitiken der frühkindlichen Erziehung und Betreuung und der Fertilität bekannt. Aus einer Reihe von Gründen ist dies ein wichtiger und komplexer Aspekt, welcher weiterer Forschung bedarf. Erstens verlangen die Diversität der Familienkonstellationen und die Präsenz der Frauen auf dem Arbeitsmarkt eine Reihe von Kinderbetreuungseinrichtungen, die eine Kombination aus Mutterschaft und nicht familialen Rollen über die unmittelbar auf die Geburt folgenden Monate hinaus er-

lauben, denen üblicherweise durch Programme wie Mutterschutz oder Elternzeit begegnet wird (vgl. Presser 1989, S. 523). Zweitens bestimmen die (vor-)schulischen Stundenpläne die Kompatibilität dieser Rollen, da kurze Schultage und/oder lange Mittagspausen ohne Versorgung der Kinder mit einem Mittagessen in der Schule es den Müttern schwer machen, mehrere Rollen auszufüllen. Drittens scheint der Anspruch der Frauen auf Zeit für sich neben der Zeit für Erwerbstätigkeit im Laufe der letzten Jahrzehnte stärker geworden zu sein, was die Größe der Familien noch weiter begrenzt hat. Nur durch effektive Zeitpolitiken in der Kinderbetreuung und im Primarschulwesen konnte es gelingen, diesem Anspruch entgegenzukommen (vgl. Presser 2001, S. 179f.).

Ein besseres Verstehen der Fertilitätstrends in Beziehung zu einem bestimmten politischen Kontext ist somit notwendig für eine Politikbildung, deren Ziel eine nachhaltige Entwicklung ist.

## 1. Die Analyse von Fertilitätsraten: Theoretische Überlegungen

In den 1990er-Jahren sank die Geburtsrate und verharrte auf extrem niedrigen Quoten. Dabei intensivierte sich die Debatte über die Gründe der niedrigen Geburtenraten in der demographischen und volkswirtschaftlichen Literatur (einen Überblick geben Hobson/Oláh 2006b, S. 49ff.). Ungeachtet seiner unbestreitbaren Relevanz ist der Einfluss der zeitlichen Dimension der Kinderbetreuungs- und Grundschulpolitiken auf die Geburten-trends weitestgehend unerforscht geblieben.

Meine eigene Analyse basiert auf einer Kombination aus der *gender equity*-Theorie (für eine sorgfältige Darlegung der *gender equity*-Theorie siehe McDonald 2000a, S. 1ff.) und der Risiko-Vermeidungs-Theorie (vgl. Beck 1986; Hobson/Oláh 2006b, S. 50; McDonald 2000b, S. 14ff.). Beiden Theorien liegt die Annahme zugrunde, dass in modernen Gesellschaften lebende Frauen und Männer als Individuen zum größten Teil gleichberechtigten Zugang zu Bildung auf allen Stufen und zu bezahlter Arbeit genießen – ganz unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Dem relativ hohen Grad der Geschlechtergleichberechtigung, welcher in diesen individuumorientierten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Institutionen erreicht wurde, sind die familienorientierten Institutionen nicht angepasst, vor allem nicht die Familien, in welchen Frauen weiterhin den Löwenanteil an Hausarbeit und Kinderbetreuung leisten (vgl. Breen/Cooke 2005, S. 43f.). Der niedrige Grad an Gleichberechtigung in der Familie schränkt die Möglichkeiten der Frauen auch in anderen Bereichen, einschließlich des Arbeitsmarktes, ein. Nur ein oder zwei Kinder, oftmals auch gar keine, zu haben, ist somit eine Strategie geworden, welche Frauen, die sich gerne alle Möglichkeiten offen halten wollen, verfolgen. Außerdem können Frauen auf moderne und effiziente Empfängnisverhütungsmittel vertrauen, welche ihnen zum ersten Mal in der Geschichte nahezu absolute Kontrolle über ihre eigene Fertilität gegeben haben (vgl. Presser 2001, S. 178). So ist die Geburtenrate in Gesellschaften, wo ein großer Teil der Frauen keinen anderen Weg sieht, die eigenen Chancen zu verbessern, als die Größe der Familie radikal zu begrenzen, auf noch nie da gewesene niedrige Stufen gefallen (vgl. McDonald 2006, S. 492f.). Zum Beispiel fiel in

Ostdeutschland die Gesamtfertilitätsrate nach der Wiedervereinigung im Jahre 1990 für einen Zeitraum von sechs Jahren unter eine Geburt pro Frau und blieb seitdem unter 1,5 Kindern pro Frau. Diese Quoten, Ergebnis des Wechsels von der Familienpolitik des vorherigen Regimes zu der des westdeutschen Staates, stehen in scharfem Gegensatz zu der moderaten Fertilitätsrate in der DDR in den Jahrzehnten vor 1990 (vgl. Institut national d'études démographiques 2007). Dieses Beispiel illustriert zudem die Rolle, welche Politikmodelle in Bezug auf die Verkleinerung oder das Aufrechterhalten der Kluft zwischen dem Grad der Geschlechtergleichheit in individuumorientierten gesellschaftlichen Institutionen und der Familie spielen, was wiederum das Gebärverhalten beeinflusst. Während in der früheren DDR eine Reihe von Politikmaßnahmen das Zwei-Verdiener-Modell förderten, unterstützen westdeutsche Politiken stattdessen das Mann-als-Ernährer-Modell, wie zum Beispiel sowohl die unzureichende öffentliche Betreuung für Vorschulkinder als auch das Halbtagsmodell der frühkindlichen Erziehung sowie der Grundschule zeigen (vgl. Hagemann 2006, S. 217, 222, 225; Kreyenfeld 2004, S. 278ff., 307; Hagemann 2009, in diesem Band). Diese grundlegende Veränderung trieb ostdeutsche Frauen im Wesentlichen in einen de facto Geburtenstreik, dessen Ausmaße, wenn nicht sogar als Phänomen an sich, in Europa bisher unerreicht blieben (vgl. Hobson/Oláh 2006a, S. 200ff., 217ff.).

Eine weitere wichtige Frage, mit welcher sich politische Entscheidungsträger konfrontiert sehen, ist, warum die Beteiligung am Arbeitsmarkt, die eine Schlüsselkomponente in der *gender equity*-Theorie darstellt, im Gegensatz zu den 1940er- und den 1950er-Jahren für Frauen auch dann wichtig bleibt, wenn sie eine Partnerschaft eingehen. Die Antwort auf diese Frage kann in dem Unsicherheits-und-Risiko-Konzept gefunden werden (vgl. Hobson/Oláh 2006b, S. 50). Ein hoher Grad an Jugendarbeitslosigkeit über einen längeren Zeitraum in einer Reihe von europäischen Ländern (vgl. Micklewright/Stewart 1999, S. 701; OECD 2006, S. 34, 37), kombiniert mit hohen wirtschaftlichen Erwartungen und einem Widerwillen zu akzeptieren, dass der eigene Lebensstandard, wenn auch vorübergehend, niedriger als der des Elternhauses ist (vgl. van de Kaa 1996, S. 413f.; Dalla Zuanna 2001, S. 150f.), haben unter vielen jungen Leuten, gleich welchen Geschlechts, das Gefühl genährt, für sich selbst sorgen zu können. Aufgrund der wachsenden Instabilität von Partnerschaften sind viele junge Frauen verstärkt risikoscheu geworden. Zudem sind sich Frauen zunehmend der für die Geschlechter ungleichen Folgen einer Scheidung bewusst, welche Frauen viel öfter als Männer mit finanziellen Schwierigkeiten zurücklässt, insbesondere wenn sie Kinder haben (vgl. Andress u.a. 2006, S. 551; für einen Überblick über Studien über die ökonomischen Folgen von Scheidung s. auch Gähler 1998, Kap. 2). Infolgedessen versuchen junge Leute, vor allem junge Frauen, in modernen Gesellschaften, das Risiko finanzieller Unsicherheit zu minimieren, indem sie die Gründung einer Familie aufschieben und die Zahl der Kinder, die sie haben oder zu haben planen, reduzieren. Stattdessen versuchen sie ihre Position auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, indem sie in ihr Humankapital investieren, sowohl in Bezug auf Bildungsabschlüsse als auch in Bezug auf Arbeitserfahrung (vgl. McDonald 2006b, S. 15). Unumkehrbare Entscheidungen wie ein Kind zu bekommen, werden somit in hohem Maße von Familienpolitiken beeinflusst, welche die Kombination von El-

ternschaft und Erwerbstätigkeit entweder unterstützen oder einschränken. Aus dieser Perspektive sind die Zeitpolitiken für die frühkindliche Erziehung und Betreuung besonders wichtig. Denn wenn Erwerbstätigkeit und die Erziehung und Betreuung der Kinder aufgrund von kurzen Öffnungszeiten der Horte, fehlendem Mittagessen in den Schulen und fehlender nachschulischer Betreuung nahezu inkompatibel gemacht werden, könnten Frauen sich gezwungen sehen, zwischen dem ‚risikoreichen Projekt‘ Mutterschaft und dem eher sicheren Weg der kontinuierlichen Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt entscheiden zu müssen.

Während die große Mehrheit der jungen Leute irgendwann einmal Eltern werden, hat der Zeitpunkt dieses Schrittes enorme Konsequenzen für die bestandserhaltende Gesamtgeburtenrate eines Landes. Während es nur ein Kind braucht, um Eltern zu werden, kann sich die Bevölkerung eines Landes nicht selbst ersetzen, wenn die meisten Paare nur ein Kind bekommen. Angesichts bestimmter biologischer und sozialer Einschränkungen mündet späte Elternschaft oftmals in Kleinfamilien. Zudem stärkt der Aufschub der ersten Geburt das Bedürfnis der Frauen, Zeit für sich selbst zu beanspruchen. Dieses Bedürfnis ist besonders entwickelt, wenn sie durch einen Großteil des frühen Erwachsenenlebens gegangen sind, ohne für die Versorgung von Kindern verantwortlich zu sein. Wenn die Zeitpolitiken frühkindlicher Erziehung und Betreuung den Ansprüchen der Mütter nicht gerecht werden und es auch an marktbasierten Lösungen mangelt, ist es wahrscheinlich, dass viele Frauen nach dem ersten Kind davon absehen, weitere Kinder zu bekommen (vgl. Di Giulio/Pinelli 2007, S. 35). Dies ist insbesondere der Fall, weil sich die Mehrzahl der Väter in den meisten Gesellschaften im Allgemeinen nicht bereit gezeigt hat, ihre Beteiligung an der Betreuung und Erziehung der Kinder wesentlich zu erhöhen (vgl. Presser 2001, S. 179f.). Andere Frauen, welche noch nicht Mütter geworden sind, aber von Verwandten, Freundinnen, Nachbarinnen oder Kolleginnen über Erfahrungen von Müttern gehört haben, entscheiden sich möglicherweise dazu, gänzlich auf die Mutterschaft zu verzichten. Diese Faktoren zusammen können eine niedrige Fertilitätsrate fest etablieren.

Mein Analysemodell für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Zeitpolitiken, Frauenerwerbstätigkeit und Geburtenraten basiert somit auf den folgenden drei Voraussetzungen. Erstens: Die Kluft zwischen dem Grad der Geschlechtergleichheit in individuumorientierten sozialen Institutionen und familienorientierten Institutionen entstand, weil beträchtliche Anteile der Frauen auch nach der Heirat und der Geburt des ersten Kindes erwerbstätig blieben. Zweitens: Die Beteiligung der Frauen an der Erwerbsbevölkerung über das junge Erwachsenenalter und über die ersten Stadien der eigenen Familie hinaus verstärkte sich, weil das Mann-als-Ernährer-Modell aufgrund der wachsenden Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt und der erheblichen Konjunkturschwankungen zunehmend wirtschaftlich unrentabel wurde (vgl. Oppenheimer 1994, S. 315ff., 331ff.; Hobson/Oláh 2006b, S. 46). Drittens: Pläne des Kinderkriegens und der Erwerbstätigkeit, die Geburtenrate und das Arbeitsverhalten sind in modernen Gesellschaften durch einen Prozess zirkulärer kumulativer Kausalität (d.h. alle drei Komponenten beeinflussen und potenzieren sich gegenseitig) miteinander verbunden (vgl. Bernhardt 1993, S. 34f.). Frauen werden sich zunehmend der zeitlichen Einschränkun-

gen bewusst, welche ihnen durch bestimmte familienpolitische Maßnahmen in Bezug auf ihre Wahlmöglichkeiten zwischen Kinderkriegen und Erwerbstätigkeit auferlegt werden. Indem ich aggregierte Daten zu verschiedenen relevanten Maßnahmen, welche für verschiedene europäische Länder der OECD getroffen wurden, heranziehe, wird im Folgenden meine Analyse die Mechanismen der Zeitpolitiken frühkindlicher Erziehung und Betreuung und der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Mutterschaft beleuchten.

## **2. Zeitpolitiken und die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Mutterschaft**

Wirtschaftswissenschaftler haben die Auffassung vertreten, dass es seit den 1960er-Jahren eine Verbindung zwischen ansteigenden Raten weiblicher Erwerbstätigkeit und dem gleichzeitigen Rückgang von Geburtenraten gibt. Diese Trends hätten zu einem substantiellen Anstieg der finanziellen Unabhängigkeit der Frauen, welche als der Hauptgrund für eine geringe Fertilität angesehen wird, beigetragen.

Besonders bedeutend war hier der Ansatz der *New Home Economics*, welche das Forschungsgebiet der Familien- und Konsumwirtschaftswissenschaft, das vierzig Jahre zuvor als Haushaltswirtschaftswissenschaft (*household economics*) begonnen hatte, in den frühen 1960er-Jahren erweiterten (vgl. Grossbard-Shechtman 2001, S. 103f.). Laut dieser Analyse wurde die Zeit, welche Frauen der Kinderbetreuung widmeten, mit dem Anstieg ihrer Ertragskraft gewissermaßen „teurer“, was wiederum die mit dem Kinderkriegen und dessen Folgen verbundenen Kosten erhöhte. Als Folge dessen sank der Wunsch der Paare, mehr als ein oder zwei Kinder zu haben (vgl. Becker 1991, S. 140). Im Gegensatz dazu waren die Kosten der Erziehung und Betreuung von Kindern bei Müttern, die nicht berufstätig waren, unerheblich. Sie hatten daher nur einen geringen Einfluss auf die Geburtenraten in den Ländern, welche noch von dem Mann-als-Ernährer-Modell dominiert wurden, zumal Frauen die Erwerbstätigkeit üblicherweise aufgaben, sobald sie Mütter wurden. Als dieses Muster sich veränderte, stiegen die Kosten der Kinderbetreuung und -erziehung jedoch enorm an, ebenso wie die Kluft zwischen dem Grad der Geschlechtergleichheit auf dem Arbeitsmarkt und in den Familien (vgl. Joshi 1998, S. 161f.). Zusammen haben diese Faktoren bewirkt, dass die Fertilitätsraten noch weiter sanken. Wie sie sich auf eine langjährige Karriere vorbereitet haben, so haben immer mehr junge Frauen auch die Familienplanung sorgfältig (Anzahl der Kinder, zeitliche Planung) vorbereitet. Neben anderen Dingen haben sie erwogen, wie die zweifachen Verantwortlichkeiten in Beruf und Familie unter den gegebenen Strukturen sozialer Unterstützung bestmöglich zu vereinbaren sind, und ständig ihre weiteren Pläne in Bezug auf Beschäftigungsmöglichkeiten und Anzahl der Kinder überprüft (vgl. Brewster/Rindfuss 2000, S. 289f.).

Tatsächlich haben Studien eine starke negative Korrelation zwischen Geburtenraten und der Beteiligung der Frauen am Arbeitsmarkt für die 1960er- und 1970er-Jahren gezeigt, als die Unterstützung der Familienpolitik für Familien mit zwei Verdienern sehr



beschränkt blieb, auch in Ländern mit einem relativ hohen Anteil an erwerbstätigen Frauen wie den skandinavischen Staaten (vgl. z.B. Brewster/Rindfuss 2000, S. 278; Ahn/Mira 2002, S. 668; Rindfuss/Guzzo/Morgan 2003, S. 424). Folglich drückte die hohe Beteiligung der Frauen am Arbeitsmarkt die Fertilitätsraten in diesen Ländern. In dieser Hinsicht waren die skandinavischen Länder ‚Vorreiter‘. In anderen Ländern der Ersten Welt war das Problem der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie in den 1960er- und 1970er-Jahren noch nicht zu Tage getreten, weswegen die Geburtenraten vergleichbar hoch blieben. Dieselbe allgemeine Schlussfolgerung ergibt sich auch aus Daten, die sich nur auf europäische Länder beziehen. In dieser Zeitspanne traten die Zeitpolitiken frühkindlicher Betreuung und Erziehung noch nicht als wichtiges Thema hervor, vor allem weil sich die Mütter nach der Geburt des ersten Kindes in der Regel aus der Erwerbstätigkeit zurückzogen. Leider existieren für diesen Zeitraum keine vergleichbaren Daten über die Frauenerwerbsquote in den ehemaligen staatssozialistischen Ländern, in welchen das Bekenntnis des jeweiligen Regimes zur vollen Erwerbstätigkeit von Frauen und Männern von familienpolitischen Maßnahmen begleitet wurde, welche das Familienleben und das Aufziehen von Kindern leichter zu bewältigen machten (vgl. Oláh 1998, S. 48, 52). Diese Länder konnten somit nicht in Studien über diesen Zeitraum berücksichtigt werden.

In den 1980er-Jahren stieg der Anteil der Frauen an der Erwerbsbevölkerung überall in der Ersten Welt weiter an, während die Fertilitätsraten weiter fielen. Das Verhältnis zwischen der Frauenerwerbstätigkeit und der Geburtenhäufigkeit begann sich in den OECD-Ländern gegen Ende der 1980er-Jahre jedoch zu verändern (vgl. Brewster/Rindfuss 2000, S. 283; Ahn/Mira 2002, S. 669; Rindfuss/Guzzo/Morgan 2003, S. 424f.). Indem der Fokus weiterhin auf Westeuropa gerichtet war, aber auch (im Gegensatz zu anderen Studien) OECD-Länder aus dem ehemaligen Ostblock berücksichtigt wurden, zeichnet sich dasselbe Bild ab – mit der höchsten Geburten- und Frauenerwerbstätigkeitsrate in den skandinavischen Ländern. Die Gesellschaften des östlichen Mitteleuropas weisen mäßige Quoten von Fertilität und weiblicher Erwerbstätigkeit auf, während die deutschsprachigen und die Mittelmeerländer mit der Ausnahme von Portugal in beiden Bereichen niedrige Werte aufweisen. In diesen beiden Gruppen scheinen die beschränkte Verfügbarkeit von öffentlicher Betreuung und Erziehung für Kleinkinder (vgl. OECD 2001, S. 143ff.), die besonderen Öffnungszeiten öffentlicher Horte und die besondere Organisation des Schultags in der Grundschule (vgl. Hagemann 2006, S. 217f.; Valiente 2003, S. 289f.) zu dem relativ bescheidenen Anstieg der Frauenerwerbstätigkeit seit den 1960er-Jahren beigetragen zu haben. Gleichzeitig scheinen sie jedoch die Fertilitätsraten unter die kritische Stufe von 1,5 Kindern pro Frau gedrückt zu haben.

Daten aus den siebenundzwanzig Ländern der Europäischen Union und Norwegen belegen, dass die positive Korrelation zwischen dem Grad der Frauenerwerbstätigkeit und der Fertilität zu Beginn des 21. Jahrhunderts offensichtlich bleibt. Anders als in den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren weisen nun eine große Anzahl an Ländern, insbesondere die deutschsprachigen und alle Staaten in Südeuropa sowie im östlichen Mitteleuropa, sehr niedrige Geburtenraten auf, die in vielen Fällen auch mit einem relativ niedrigen Grad an weiblicher Erwerbstätigkeit einhergehen. Der Rückgang in beiden



Bereichen in den ehemaligen staatssozialistischen Ländern kann durch radikale Kürzungen staatlicher Hilfen, welche zuvor die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie erleichterten, erklärt werden (vgl. Pascall/Manning 2000, S. 248ff., 252ff.; Kocourková 2002, S. 311f., 314f.). Länder aus dem Norden Europas mit einer Frauenerwerbsquote von mindestens 60 Prozent weisen auch relativ hohe Fertilitätsraten auf (vgl. Oláh 2007, S. 6). Gesellschaften, in welchen die Erwerbsquoten von Frauen um die 50 Prozent oder niedriger sind, gehören hingegen eher zu der Gruppe mit geringer Geburtenrate. Da Länder mit einem hohen Grad an weiblicher Erwerbstätigkeit keine extrem niedrigen Geburtenraten aufweisen, jene mit einem niedrigen Grad an weiblicher Erwerbstätigkeit aber schon, sind die aktuellen europäischen Geburtentrends durch eine herkömmliche ökonomische Argumentation nicht zu erklären. Tatsächlich zeigt das Datenmaterial, dass die Zwei-Verdiener-Familie in allen europäischen Ländern ein etabliertes Modell geworden ist. Fertilitätsraten sind somit für die Kluft in der Gleichstellung der Geschlechter sensibel geworden, was dazu geführt hat, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, inklusive der Organisation der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, zu einer wichtigen Priorität in der Politik geworden ist.

Obwohl das Zwei-Verdiener-Familienmodell nicht impliziert, dass beide Verdiener – Mann und Frau – ganztätig arbeiten, schränkt es ihr Zeitmanagement ein. Durch beider Erwerbstätigkeit wird nämlich die Zeit für andere Aktivitäten wie die Betreuung und Erziehung der Kinder eingeschränkt. Dieser Argumentation folgend wäre eine sehr geringe Fertilität nur in den Ländern mit ziemlich eingeschränkten Möglichkeiten der Teilzeitarbeit zu erwarten. Tatsächlich konnte für Italien gezeigt werden, dass eine eingeschränkte Verfügbarkeit von öffentlichen Betreuungsarrangements und Teilzeitarbeit die Geburtenhäufigkeit senken (vgl. Del Boca 2002, S. 568). Abbildung 1 zeigt jedoch, dass dies nicht ganz auf die siebenundzwanzig EU-Länder sowie Norwegen zutrifft.

Die meisten Staaten mit extrem niedrigen Geburtenraten, wie jene aus dem östlichen Mitteleuropa und Südeuropa, weisen ebenfalls einen geringen Prozentsatz (unter 20 Prozent) an weiblicher Teilzeitbeschäftigung im hauptgebärfähigen Alter auf. In Österreich und Deutschland, die eine ähnlich geringe Fertilitätsrate haben, ist rund ein Drittel aller Frauen in Teilzeit beschäftigt. Dieser Anteil übersteigt den in Frankreich bestehenden und entspricht dem in den skandinavischen Ländern, welche alle die höchsten Fertilitätsraten in Europa haben (vgl. Eurostat 2008a, 2008b). Dies lässt vermuten, dass zusätzlich zu der Verfügbarkeit von Teilzeitarbeit weitere Faktoren, inklusive – sehr wahrscheinlich – den Zeitpolitiken frühkindlicher Betreuung und Erziehung, welche ein bestimmtes Maß an Flexibilität der familiären Arrangements erlauben, einen wichtigen Einfluss auf das Gebärverhalten haben.

Wie bereits festgestellt wurde, ist das Zwei-Verdiener-Familienmodell heutzutage in den meisten europäischen Ländern gut etabliert. Nichtsdestotrotz ziehen es Mütter von Kleinkindern oft vor, zu Hause zu bleiben, um selbst für die Kinder zu sorgen, indem sie, wenn verfügbar, den Vorteil großzügiger Mutterschutz- oder Elternzeitprogramme wahrnehmen (für einen sorgfältigen Überblick über diese Programme vgl. z.B. Kocourková 2002, S. 306ff.; Ferrarini 2003; Gauthier 2002, S. 460ff.). Somit würden wir allenfalls eine schwache Korrelation zwischen der Beteiligung von Kindern unter drei Jahren an

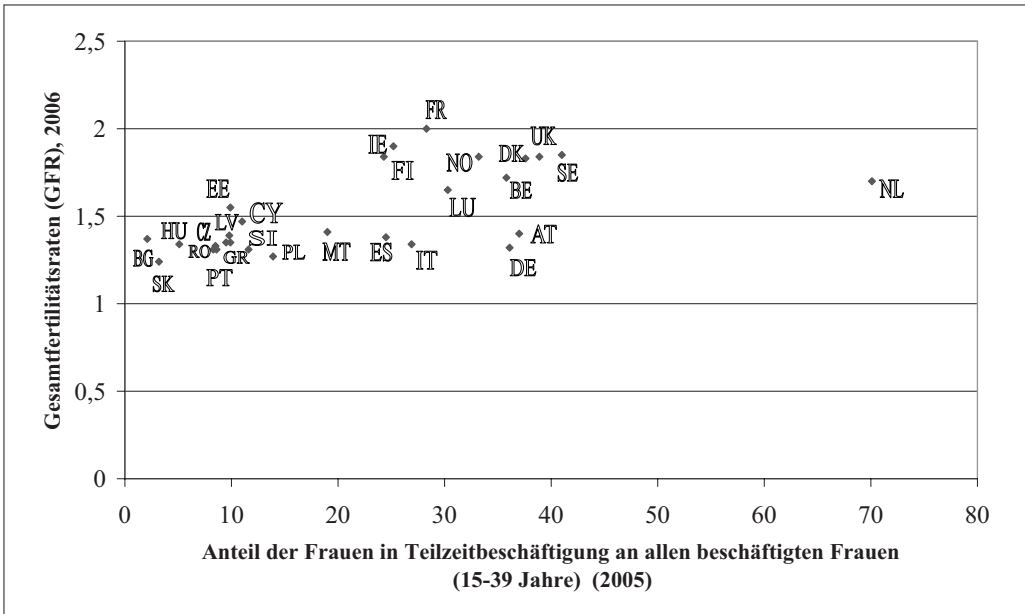


Abb. 1: Korrelation zwischen dem Anteil der Frauen, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, an allen beschäftigten Frauen (15-39 Jahre) in EU-27 und Norwegen (2005) und Gesamtfertilitätsraten (GFR) (2006)

Anmerkung: Pearson's Korrelationskoeffizient = 0,61. Weil Daten zur GFR für Belgien und Italien für 2006 noch nicht zugänglich sind, werden hier für diese Länder Daten von 2005 verwendet. Für Teilzeitarbeit werden für diese Länder Daten von 2004 benutzt (Quelle: Eurostat 2008a und 2008b).

Formen der außerfamiliären Betreuung und der Fertilitätsrate eines Landes erwarten (vgl. OECD 2008). Aber tatsächlich finden wir, wie Abbildung 2 zeigt, eine starke positive Korrelation zwischen den beiden.

Tatsächlich stellt die Mehrheit der Länder mit dem geringsten Anteil an in Betreuungseinrichtungen untergebrachten Kindern, insbesondere Österreich, Deutschland, die Tschechische Republik und Ungarn, auch eine ziemlich lange Beurlaubung für Eltern, die ihre Kinder gerne zu Hause betreuen und erziehen möchten, bereit (vgl. Gauthier 2002, S. 470; Kocourková 2002, S. 308f.). Gleichzeitig weisen sie Geburtenraten unter der kritischen Grenze auf. Im Gegensatz dazu weisen alle Länder, in denen mindestens ein Drittel der Kinder unter drei Jahren in öffentlichen Betreuungsinstitutionen untergebracht sind, verhältnismäßig hohe Geburtenraten auf. Dies lässt vermuten, dass eine eingeschränkte Verfügbarkeit von öffentlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kleinkinder wenig geeignet ist, eine Erhöhung der Geburtenraten für die nachfolgenden Jahre zu begünstigen. Diese Schlussfolgerung wird weiter untermauert, wenn wir den Unterschied zwischen der angestrebten und der verwirklichten durchschnittlichen Geburtenrate betrachten, wie sie aus der *Population Policy Acceptance Study* (vgl. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung/Robert Bosch Stiftung 2005) sowie aus Daten von

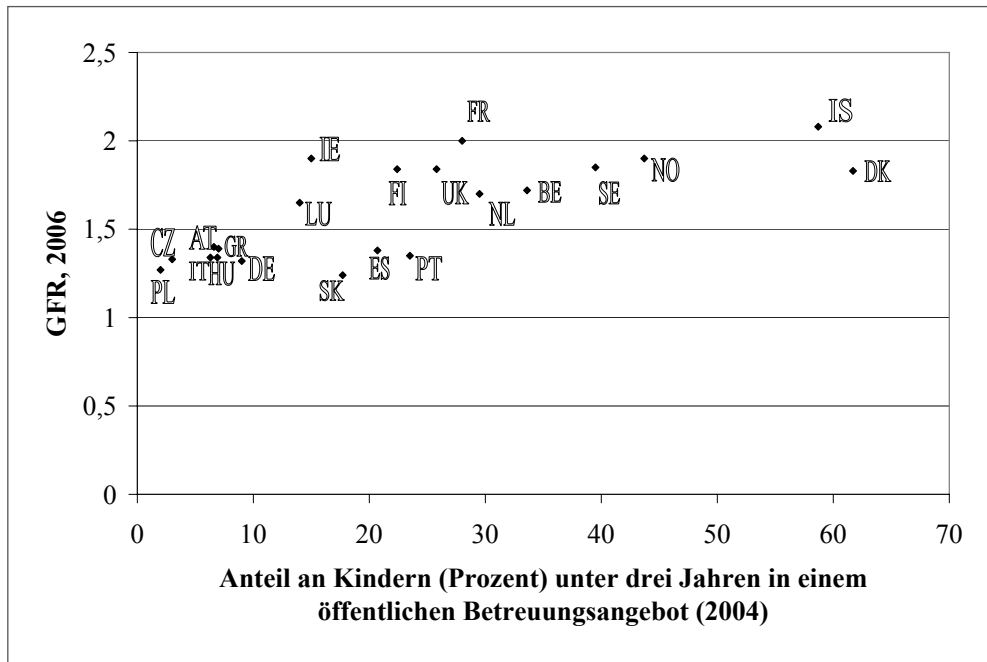


Abb. 2: Korrelation zwischen dem Anteil an Kindern (Prozent) unter drei Jahren, die in einem öffentlichen Betreuungsangebot angemeldet sind, in 19 EU-OECD-Ländern, sowie Norwegen und Island (2004) und Gesamtfertilitätsraten (GFR) (2006).

Anmerkung: Pearson's Korrelationskoeffizient = 0,75. Daten für Deutschland und Polen beziehen sich auf 2001. Aufgrund der niedrigen Beteiligungsrate für Deutschland in 2002 (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2004, S. 65, 68) und einer ebensolchen von 12,1% in 2006 (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 7), sind die Daten auf das Jahr 2004 übertragbar. Für die polnischen Daten gilt diese Beteiligungsrate auch noch heute (vgl. Heinen/Wator 2006, S. 189). Die Daten für Frankreich spiegeln die Lage in 2002 wider. Die Daten für Griechenland, Luxemburg, Norwegen und die Slowakische Republik beziehen sich auf 2003, die Daten für Dänemark auf 2005 (Quellen: Eurostat 2008a; OECD 2008).

Eurostat (2008a) hervorgeht, insbesondere was den Anteil der Kinder unter drei Jahren, welche in öffentlichen Kinderbetreuungsarrangements untergebracht sind, betrifft (was hier nicht graphisch dargestellt wurde). Hieraus ergibt sich eine ziemlich starke negative Korrelation, nämlich eine erhebliche Kluft zwischen angestrebter und verwirklichter Fertilität in Ländern mit geringen Anteilen an Kleinkindern in öffentlicher Betreuung. Dies steht in auffälligem Gegensatz zu Ländern mit einem hohen Grad an Unterbringungen in Kinderbetreuungsarrangements. Dennoch ist die Kluft zwischen angestrebter und tatsächlicher Geburtenrate sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch in Finnland oder in den Niederlanden recht klein und von ähnlichem Ausmaß. Dies legt nahe, dass wir unsere Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Grade des Kinderwunsches richten sollten. Denn die Fertilitätsrate in Finnland und den Niederlanden blieb im Gegen-

satz zu Deutschland und Österreich, deren Fertilitätsraten unter die kritische Schwelle gefallen sind, während nahezu der gesamten berücksichtigten Zeitspanne über dem Schnitt von 1,5 Kindern pro Frau.

### **3. Zeitpolitiken und Kinderwunsch**

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die ideale Familiengröße genau so wie andere Ziele und Bestrebungen im Leben durch das soziale Umfeld, in welchem die jungen Frauen sozialisiert werden, beeinflusst wird (vgl. Goldstein/Lutz/Testa 2003, S. 490f.; Lutz/Skirkbekk 2005, S. 703). Während der prägenden Jahre der Kindheit und des jungen Erwachsenenlebens internalisieren Individuen soziale Normen und lernen, unter welchen Einschränkungen Pläne für das Berufs- und Familienleben zu verwirklichen sind. Erwerbstätigkeit und Gebärverhalten sind Teil dieses Prozesses, zuvor erstellte Pläne zu realisieren, während zur selben Zeit neue Pläne geschmiedet werden, welche auf gemachten Erfahrungen und auf Folgerungen aus vorherigem Verhalten basieren. Längere Zeit in einem Umfeld mit niedriger Fertilitätsrate zu leben, vielleicht als Einzelkind aufzuwachsen oder viele Freunde und Schulkameraden zu haben, die Einzelkinder sind, oder andere Paare zu kennen, welche kinderlos geblieben sind, um andere Lebensziele zu verfolgen, sind alles wahrscheinliche Faktoren, welche die eigenen Pläne, in der Zukunft Kinder zu haben oder nicht, beeinflussen.

Wie wir gesehen haben, haben nahezu alle europäischen Länder eine Zeit lang Geburtenraten unter der bestandserhaltenden Geburtenrate aufgewiesen. Und dennoch variierten die Geburtenraten zur selben Zeit von Land zu Land erheblich. Um die Wechselwirkungen zwischen Kinderwunsch und der umgebenden Gesellschaft besser zu verstehen, müssen wir zuerst das Auftreten von Kinderlosigkeit quer durch verschiedene Alterskohorten, welche die Fertilitätspläne und das tatsächliche Gebärverhalten von aufeinander folgenden Generationen beeinflussen mag, betrachten. Es ist nachgewiesen worden, dass der Anteil von Frauen, welche nicht Mütter geworden sind, im Gegensatz zu den vor 1950 geborenen Frauen unter den jüngeren Kohorten in den meisten europäischen Ländern angestiegen ist (vgl. Sardon/Robertson 2004, S. 300f.). Nichtsdestotrotz haben nur wenige Staaten – Österreich, das Vereinigte Königreich, Deutschland, Italien und die Niederlande – sehr hohe Prozentsätze an Kinderlosigkeit (ca. 20 Prozent) erreicht, und dies vor allem unter den Frauen, welche Mitte der 1960er-Jahre geboren wurden, was die jüngste Kohorte ist, für welche wir Daten über die Kinderlosigkeit in nahezu allen europäischen Ländern haben. Für Deutschland kann ein solch hohes Auftreten an Kinderlosigkeit bereits bei Mitte der 1950er-Jahre geborenen Frauen beobachtet werden. Und obwohl wir kein Datenmaterial für spätere Kohorten in diesem Land haben, gibt es kein Anzeichen dafür, dass der Grad an Kinderlosigkeit seitdem gesunken ist. Tatsächlich scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Für Deutschland und Österreich wurden die höchsten Anteile an Kinderlosigkeit in Europa sogar unter den Mitte der 1970er-Jahre geborenen Frauen berechnet. Dort beendet jede vierte Frau ihr gebärfähiges Alter, ohne ein Kind geboren zu haben (vgl. Sobotka 2004, S. 143ff.). Interessant ist, dass auch

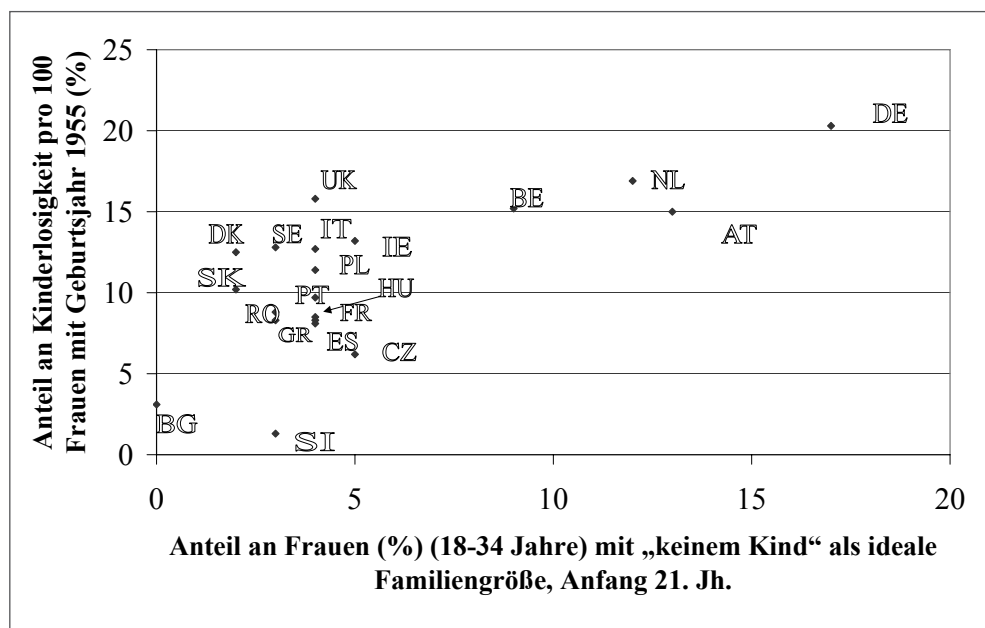


Abb. 3: Korrelation zwischen dem Anteil an Kinderlosigkeit pro 100 bei im Jahr 1955 geborenen Frauen (Prozent) und dem Anteil an Frauen (Prozent) zwischen 18 und 34 Jahren mit „keinem Kind“ als ideale Familiengröße in 20 EU-OECD-Ländern zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

Anmerkung: Pearson's Korrelationskoeffizient = 0,72 (Quellen: Billari 2006, S. 78; Sardon/Robertson 2004, S. 300f.)

15 Prozent der belgischen sowie der 1965 in Polen geborenen Frauen kinderlos geblieben sind, was künftige Veränderungen in der Quote und/oder des Zeitpunktes der Geburten in diesen Ländern anzukündigen scheint.

Anhand der Daten des Eurobarometer Survey 2002 kann zudem die Beziehung zwischen dem tatsächlichen und dem gewünschten Grad an Kinderlosigkeit untersucht werden (vgl. Billari 2006, S. 78). Zwar stellt das Eurobarometer 2006 neuere Daten über die als ideal erachtete Familiengröße bereit, aber die Ergebnisse für Deutschland stimmen nicht mit anderen Daten, die in nationalen und internationalen Surveys erhoben wurden, überein (vgl. Testa 2007, S. 363). Deshalb wird für diesen Punkt das vorangehende Eurobarometer herangezogen. Unter den im Jahr 1955 geborenen Frauen, welche zu Beginn des 21. Jahrhunderts das Ende ihres gebärfähigen Alters erreicht haben, können wir eine recht starke positive Korrelation finden zwischen dem Grad an Kinderlosigkeit dieser Frauen und dem angestrebten Grad an Kinderlosigkeit bei Frauen zwischen 18 und 34 Jahren in zwanzig EU-OECD-Ländern (vgl. Abb. 3).

Dies scheint das von den Soziologen und Demographen Joshua Goldstein, Wolfgang Lutz und Rita Maria Testa angeführte Sozialisationsargument zu stützen, nach welchem die gewünschte Größe der Familie sich schließlich der Fertilitätsrate eines Landes an-

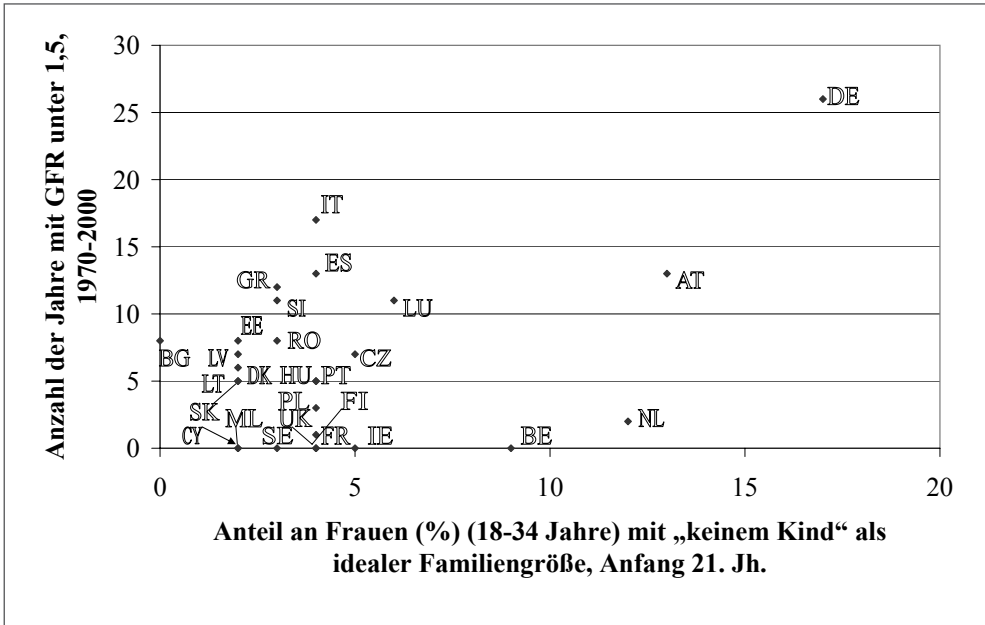


Abb. 4: Korrelation zwischen der Länge der Erfahrung (Anzahl der Jahre im Zeitraum 1970-2000) mit Fertilität unter der kritischen Grenze (d.h. unter 1,5 GFR) und dem Anteil an Frauen (Prozent) zwischen 18 und 34 Jahren mit „keinem Kind“ als idealer Familiengröße in den 27 EU-Staaten zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Anmerkung: Pearson's Korrelationskoeffizient = 0,43 (Quellen: Billari 2006, S. 78; Institut national d'études démographiques 2007)

passt (vgl. Goldstein/Lutz/Testa 2003, S. 490f). Bedeutet dies dann, dass das Auftreten einer niedrigen Geburtenrate über einen langen Zeitraum hinweg einen hohen Grad an gewünschter Kinderlosigkeit in einer Gesellschaft bedingt? Abbildung 4 zeigt, dass dies nicht ganz der Fall ist.

Unter den 27 Staaten der Europäischen Union finden sich nur vier Staaten, in welchen der Anteil der Frauen zwischen 18 und 34 Jahren, die kein Kind möchten, 10 oder mehr Prozent beträgt. In den meisten Ländern beläuft sich der Prozentsatz auf 0 bis 5 (oder höchstens 6) Prozent. Die vier Staaten, welche einen ziemlich hohen Grad an gewollter Kinderlosigkeit aufweisen, sind Deutschland, Österreich, die Niederlande und Belgien. Die beiden letztgenannten Länder gehören zu den wenigen Ländern in Europa, welche nahezu keine Erfahrung mit Geburtenraten auf oder unter der kritischen Grenze von 1,5 Geburten pro Frau aufweisen. Warum würde ein bedeutender Anteil an jungen Frauen in diesen Gesellschaften dann den Wunsch hegen, niemals Mutter werden zu wollen? Im Falle der Niederlande haben die Zeitpolitiken sicher einen Beitrag zu diesem Wunsch geleistet, da die Öffnungszeiten vorschulischer Einrichtungen oftmals begrenzt sind, die Schultage um drei Uhr am Nachmittag enden und das Fehlen einer Versorgung mit einem Mittagessen in den Schulen die Zeit der Eltern, üblicherweise die der Mutter,

weiter einschränkt und es somit schwierig macht, sich anderen Aktivitäten inklusive der Erwerbstätigkeit zu widmen (vgl. European Communities 2005, S. 42). Dies wiederum kann schließlich zu einem wachsenden Anteil an Risiko vermeidenden Frauen führen, welche nicht bereit sind, andere Möglichkeiten um der Mutterschaft Willen aufzugeben. Angesichts der zirkulären kumulativen Kausalität zwischen Arbeits- und Familienplänen sowie Gebärverhalten, könnte eine solche Entwicklung auf lange Sicht ziemlich ernsthafte Konsequenzen für die Geburtenhäufigkeit haben.

Als weiteren ‚Test‘ für das Sozialisationsargument müssen wir auch die Beziehung zwischen der Häufigkeit des Ideals der Kleinfamilie (d.h. ein oder kein Kind) bei Frauen im (haupt-)gebärfähigen Alter (vgl. Billari 2006, S. 78) und der Dauer der Periode, in welcher die kritische Schwelle der Fertilitätsrate unterschritten wird, betrachten (was hier nicht graphisch dargestellt wurde). Dann finden wir, dass nahezu 40 Prozent der deutschen und fast 30 Prozent der österreichischen Frauen eine solch beschränkte Familiengröße anstreben. Gleichfalls wünscht in Rumänien und Belgien jede fünfte Frau eine sehr kleine Familie, obwohl keines dieser Länder eine lange Erfahrung mit sehr niedrigen Geburtenraten hat. Tatsächlich ist Deutschland das einzige Land, in welchem sowohl der Anteil der Frauen, die eine Kleinfamilie anstreben, außergewöhnlich groß ist, als auch die Zeitspanne, in welcher die Fertilität unter 1,5 Kindern pro Frau, außergewöhnlich lange, nämlich über drei Jahrzehnte, währt. Österreich hat ebenfalls eine ziemlich lange Erfahrung mit einer niedrigen Geburtenrate, aber nicht länger als Spanien oder Italien, wo ungefähr 15 Prozent der Frauen eine Kleinfamilie bevorzugen, höchstwahrscheinlich aufgrund ihrer starken familiären Tradition (vgl. Reher 1998, S. 203, 215). Auch dies lässt vermuten, dass es nötig ist, sich eingehender mit den speziellen sozialen Umfeldern der verschiedenen Länder zu befassen. Im Gegensatz zu Südeuropa wird dem Individuum in den deutschsprachigen Ländern ein größeres Gewicht verliehen. Der Grund dafür, dass die letztere Gruppe den höchsten Anteil an jungen Frauen aufweist, die kein oder höchstens ein einziges Kind haben möchten, ist höchstwahrscheinlich in den großen Schwierigkeiten zu finden, in diesen Gesellschaften Mutterschaft und Arbeit oder andere Tätigkeiten in der öffentlichen Sphäre zu vereinbaren, wie das Beispiel von Westdeutschland zeigt. Darüber hinaus scheinen die Zeitpolitiken frühkindlicher Erziehung und Betreuung diese Schwierigkeiten zu verstärken, indem sie nicht nur die Gesamtfertilitätsrate reduzieren, sondern auch den Kinderwunsch dämpfen.

#### **4. Schlussfolgerung**

Die Zeitpolitiken frühkindlicher Erziehung und Betreuung sind somit eindeutig ein wichtiger Aspekt in Bezug auf die Entwicklung der Fertilitätsraten in modernen Gesellschaften, in welchen das Zwei-Verdiener-Modell gut etabliert ist. In diesem Beitrag habe ich dieses Argument sowohl theoretisch als auch empirisch untermauert. Während sich die Kluft zwischen der Gleichheit der Geschlechter im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt und der Gleichheit der Geschlechter in der Familie vergrößert hat, ist sich eine steigende Anzahl von Frauen der Risiken, mehr als eine sehr eingeschränkte Zahl an



Kindern zu haben, bewusst geworden. Wenn familienpolitische Maßnahmen nicht als effektiv in Bezug auf die Milderung der mit der Mutterschaft verbundenen Unsicherheit wahrgenommen werden, kann die Fertilitätsrate auf ein für die Gesellschaft gefährlich niedriges Niveau fallen – was in zahlreichen Ländern bereits der Fall ist – und gefährdet dabei das wirtschaftliche Wachstum und die Zukunft des Wohlfahrtsstaates. Gewiss hat der leichte Zugang zu effizienten Empfängnisverhütungsmitteln es Frauen ermöglicht, das Zeugen von Kindern zu kontrollieren, und wenn sie es für nötig befinden, dieses in hohem Maße einzugrenzen. Gleichzeitig ist Selbstverwirklichung aufgrund von Veränderungen gesellschaftlicher Normen in ganz Europa und dem Rest der Ersten Welt in den letzten Jahrzehnten ein akzeptiertes Ziel für alle Individuen, ungeachtet des Geschlechts, geworden (vgl. van de Kaa 2001, S. 301f., 314, 324). Gleichwohl sind trotz Ähnlichkeiten in individuellen Lebenszielen sowie auch in der Verfügbarkeit moderner Kontrazeptiva die Geburtenraten in einer Reihe von Ländern (aber nicht in anderen) über der kritischen Grenze von 1,5 Geburten pro Frau geblieben. Dies weist wieder auf die große Bedeutung eines bestimmten sozialen Umfeldes und politischer Maßnahmen hin. Kürzere Arbeitszeiten für wenigstens einen der beiden Elternteile, normalerweise die Mutter, könnten sich zudem als eine effektive Strategie erweisen, um den Beruf und die Verantwortlichkeiten hinsichtlich des Kindergroßziehens zu vereinbaren, während den Frauen zudem Zeit für sich selbst zur Verfügung gestellt wird, was wiederum ihre Entscheidungen über das eigene Gebärverhalten günstig beeinflussen könnte.

Wir haben gesehen, dass sich das Verhältnis zwischen dem Grad der Frauenerwerbstätigkeit und der Geburtenrate gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts verändert hat. Länder mit einer niedrigen Frauenerwerbsquote weisen eher niedrige Geburtenraten auf, während Gesellschaften mit einem hohen Beteiligungsgrad der Frauen an der Erwerbsbevölkerung eine Fertilitätsrate über der kritischen Grenze von 1,5 Geburten pro Frau aufweisen. Dieses neue Muster ist jedoch nicht nur in Beziehung zu der Verfügbarkeit von Teilzeitarbeit gesetzt worden, denn Länder mit eingeschränkten Möglichkeiten für Frauen, weniger als Vollzeit zu arbeiten (wie z.B. in Südeuropa) und Länder mit einem beträchtlichen Anteil an in Teilzeit beschäftigten Frauen (wie z.B. die deutschsprachigen Länder) weisen sehr geringe Geburtenraten auf. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass großzügige Elternzeitprogramme ihr Ziel, den weiteren Fall der Geburtenhäufigkeit zu verhindern, nicht erreicht haben. Dagegen begünstigen öffentliche Betreuungs- und Erziehungsangebote – auch für Kinder unter drei Jahren – offensichtlich die Entscheidung, weitere Kinder zu bekommen. Der Zugang zu qualitativ hochwertigen Betreuungsarrangements scheint auch zu einem größeren Kinderwunsch zu führen, wie er auch dessen Verwirklichung erleichtert. Dies geschieht allerdings nur, wenn die Zeitstrukturen es Frauen erlauben, sowohl einer bezahlten Arbeit nachzugehen als sich auch über das Großziehen der Kinder hinaus weiteren Aktivitäten zu widmen.

Länder, welche die Notwendigkeit effektiver Zeitpolitiken der frühkindlichen Erziehung und Betreuung verkennen, werden daher das Risiko, den Anteil kinderloser oder Ein-Kind-Familien zu erhöhen, vergrößern. In Anbetracht dessen, dass eine hohe Dichte an Klein(st)familien in einer Gesellschaft wahrscheinlich ähnliche Wünsche in den nachfolgenden Generationen verstärkt, wie in deutschsprachigen Ländern zu beobachten ist,

kann dies die Geburtenraten auf lange Sicht unter der kritischen Grenze halten. Die Bedeutung von Zeitpolitiken in der Organisation der Kinderbetreuung und -erziehung von der vorschulischen bis zur Grundschulbildung ist im Hinblick auf die Familienplanung und das Gebärverhalten insbesondere in Ländern mit vergleichsweise kurzer Erfahrung mit niedrigen Fertilitätsraten augenscheinlich. Da diese Länder noch nicht dauerhaft den Weg geringer Fertilität eingeschlagen haben, haben sie möglicherweise noch Zeit, entschieden zu handeln und innovative und effektivere Zeitpolitiken zu implementieren. Daher ist es wahrscheinlich, dass die Rolle politischer Maßnahmen und Entscheidungen bei der Entwicklung von Geburtentrends in den kommenden Jahren zunehmend bedeutend wird.

## Literatur

- Ahn, N./Mira, P. (2002): A Note on the Changing Relationship between Fertility and Female Employment Rates in Developed Countries. In: *Journal of Population Economics* 15, H. 4, S. 667–682.
- Andress, H.-J./Borgloh, B./Bröckel, M./Giesselmann, M./Hummelsheim, D. (2006): The Economic Consequences of Partnership Dissolution – A Comparative Analysis of Panel Studies from Belgium, Germany, Great Britain, Italy, and Sweden. In: *European Sociological Review* 22, H. 5, S. 533–560.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, G.S. (1991): *A Treatise on the Family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bernhardt, E.M. (1993): Fertility and Employment. In: *European Sociological Review* 9, H. 1, S. 25–42.
- Billari, F.C. (2006): The Transition to Parenthood in European Societies. In: Hantrais, L./Philipov, D./Billari, F.C. (Hrsg.): *Policy Implications of Changing Family Formation: Study Prepared for the European Population Conference 2005*. Population Studies, 49. Straßburg: Europarat, S. 63–116.
- Breen, R./Cooke, L.P. (2005): The Persistence of the Gendered Division of Domestic Labor. In: *European Sociological Review* 21, H. 1, S. 43–57.
- Brewster, K.L./Rindfuss, R.R. (2000): Fertility and Women's Employment in Industrialized Nations. In: *Annual Review of Sociology* 26, S. 271–296.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB)/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2005): *The Demographic Future of Europe – Facts, Figures, Policies*. Ergebnisse der Population Policy Acceptance Study (PPAS). Verfügbar unter: [http://www.bib-demographie.de/cln\\_099/nn\\_749852/SharedDocs/Publikationen/DE/Download/Broschueren/dialog\\_ppas2005.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/dialog\\_ppas2005.pdf](http://www.bib-demographie.de/cln_099/nn_749852/SharedDocs/Publikationen/DE/Download/Broschueren/dialog_ppas2005.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/dialog_ppas2005.pdf); (letztes Abrufdatum: 18.09.08).
- Caldwell, J.C./Schindlmayr, T. (2003): Explanations of the fertility crisis in modern societies: A search for commonalities. In: *Population Studies* 57, H. 3, S. 241–263.
- Dalla Zuanna, G. (2001): The Banquet of Aeolus: A Familistic Interpretation of Italy's Lowest Low Fertility. In: *Demographic Research* 4, article 5, S. 133–162.
- Del Boca, D. (2002): The Effect of Child Care and Part Time Opportunities on Participation and Fertility Decisions in Italy. In: *Journal of Population Economics* 15, H. 3, S. 549–573.
- Deutsches Jugendinstitut (2004): *OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004*. Background Report Germany. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Di Giulio, P./Pinnelli, A. (2007): The Gender System in Developed Countries: Macro and Micro Evidence. In: Pinnelli, A./Racioppi, F./Rettaroli, R. (Eds.): *Genders in the Life Course: Demographic Issues*. Dordrecht: Springer, S. 25–50.

- Di Prete, T.A./Morgan, P.S./Engelhardt, H./Pacalova, H. (2003): Do Cross-national Differences in the Costs of Children Generate Cross-national Differences in Fertility Rates? In: *Population Research and Policy Review* 22, H. 4, S. 439–477.
- Europarat (2001–2004): *Recent Demographic Developments in Europe*. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- European Communities (2005): *Childcare services*. In: *Reconciliation of Work and Private Life: A Comparative Review of Thirty European Countries*. Chapter 2. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, S. 33–46.
- Eurostat (2008a): *Fruchtbarkeitsziffern nach Alter* [Eurostat homepage; Bevölkerung und soziale Bedingungen; Bevölkerung; Demographie; Demographie – Nationale Daten; Fruchtbarkeit; Fruchtbarkeitsziffern nach Alter]. Verfügbar unter: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572595&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL); (letztes Abrufdatum: 13.11.2008).
- Eurostat (2008b): *Teilzeitbeschäftigung als Prozentsatz der gesamten Beschäftigung bei vorgegebenem Geschlecht und Altersgruppe (%)* [Bevölkerung und soziale Bedingungen; Arbeitsmarkt; Beschäftigung und Arbeitslosigkeit (LFS/AKE – Erhebung über Arbeitskräfte); LFS Reihe – Detaillierte jährliche Erhebungsergebnisse; Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung – LFS Reihe; Teilzeitbeschäftigung als Prozentsatz der gesamten Beschäftigung bei vorgegebenem Geschlecht und Altersgruppe (%)]. Verfügbar unter [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572595&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL); (letztes Abrufdatum: 13.11.2008).
- Ferrarini, T. (2003): *Parental Leave Institutions in Eighteen Post-War Welfare States*. Dissertation, Swedish Institute for Social Research, Stockholm University.
- Gähler, M. (1998): *Life After Divorce: Economic, Social and Psychological Well-being among Swedish Adults and Children Following Family Dissolution*. Dissertation, Swedish Institute for Social Research, Stockholm University.
- Gauthier, A.H. (2002): *Family Policies in Industrialized Countries: Is There Convergence?* In: *Population (English Edition)* 57, H. 3, S. 447–474.
- Goldstein, J./Lutz, W./Testa, M.R. (2003): *The Emergence of Sub-replacement Family Size Ideals in Europe*. In: *Population Research and Policy Review* 22, H. 5/6, S. 479–496.
- Gornick, J.C./Meyers, M.K. (2003): *Families that Work: Policies for Reconciling Parenthood and Employment*. New York: Russell Sage Foundation.
- Grossbard-Shechtman, S. (2001): *The New Home Economics at Columbia and Chicago*. In: *Feminist Economics* 7, H. 3, S. 101–130.
- Hagemann, K. (2006): *Between Ideology and Economy: The ‘Time Politics’ of Child Care and Public Education in the Two Germanys*. In: *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society* 13, H. 2, S. 217–260.
- Hagemann, K. (2009): *Die Ganztagsschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive*. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 209–229.
- Heinen, J./Wator, M. (2006): *Child Care in Poland before, during and after the Transition: Still a Women’s Business*. In: *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society* 13, H. 2, S. 189–216.
- Hobson, B./Oláh, L.Sz. (2006a): *Birthstrikes? Agency and Capabilities in the Reconciliation of Employment and Family*. In: *Marriage and Family Review* 39, H. 3/4, S. 197–227.
- Hobson, B./Oláh, L.Sz. (2006b): *Tournant positif ou ‘grève des ventres’? Formes de résistance au modèle de l’homme gagne-pain et à la restructuration de l’Etat-providence*. In: *Recherches et Prévisions* 83, S. 45–59.

- Institut national d'études démographiques (INED). (2007): Population in Figures. Database. Total Period Rate. Verfügbar unter: [http://www.ined.fr/en/pop\\_figures/developed\\_countries/situation/one\\_indicator/](http://www.ined.fr/en/pop_figures/developed_countries/situation/one_indicator/); (letztes Abrufdatum: 06.02.2007).
- Joshi, H. (1998): The Opportunity Costs of Childbearing: More Than Mothers' Business. In: *Journal of Population Economics* 11, H. 2, S. 161–183.
- Kocourková, J. (2002): Leave Arrangements and Childcare Services in Central Europe: Policies and Practices before and after the Transition. In: *Community, Work & Family* 5, H. 3, S. 301–318.
- Kreyenfeld, M. (2004): Fertility Decisions in the FRG and GDR: An Analysis with Data from the German Fertility and Family Survey. In: *Demographic Research, Special Collection 3*, article 11, S. 275–318.
- Lutz, W./Skirbekk, V. (2005): Policies Addressing the Tempo Effect in Low-Fertility Countries. In: *Population and Development Review* 31, H. 4, S. 699–720.
- McDonald, P. (2000a): Gender Equity, Social Institutions and the Future of Fertility. In: *Journal of Population Research* 17, H. 1, S. 1–16.
- McDonald, P. (2000b): Low Fertility in Australia: Evidence, Causes and Policy Responses. In: *People and Place* 8, H. 1, S. 6–21.
- McDonald, P. (2006): Low Fertility and the State: The Efficacy of Policy. In: *Population and Development Review* 32, H. 3, S. 485–510.
- Micklewright, J./Stewart, K. (1999): Is the Well-Being of Children Converging in the European Union? In: *The Economic Journal* 109 (459), S. F692–F714.
- OECD (2001): *Balancing Work and Family Life: Helping Parents into Paid Employment*. In: *OECD: Employment Outlook 2001*. Chapter 4. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, S. 129–166.
- OECD (2006): *Labour Market Performance since 1994 and Future Challenges*. In: *Employment Outlook 2006*. Chapter 2. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, S. 29–45.
- OECD (2008): *OECD Family Database, PF11: Enrollment in day-care and pre-schools*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/13/37864698.pdf>; (letztes Abrufdatum: 13.11.2008).
- Oláh, L.Sz. (1998): 'Sweden, the Middle Way': A Feminist Approach. In: *The European Journal of Women's Studies* 5, H. 1, S. 47–67.
- Oláh, L.Sz. (2007): Höga födelsetal i länder med utbyggd barnomsorg. In: *Välfärd*, 3 (Statistics Sweden), S. 6–7.
- Oppenheimer, V.K. (1994): Women's Rising Employment and the Future of the Family in Industrial Societies. In: *Population and Development Review* 20, H. 2, S. 293–342.
- Pascall, G./Manning, N. (2000): Gender and Social Policy: Comparing Welfare States in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union. In: *Journal of European Social Policy* 10, H. 3, S. 240–266.
- Population and Development Review (2004): Documents. The IMF on Policies Responding to Demographic Change. In: *Population and Development Review* 30, H. 4, S. 783–789.
- Presser, H.B. (1989): Can We Make Time for Children? The Economy, Work Schedules, and Child Care. In: *Demography* 26, H. 4, S. 523–543.
- Presser, H.B. (2001): Comment: A Gender Perspective for Understanding Low Fertility in Post-Transitional Societies. In: *Population and Development Review* 27, Supplement: Global Fertility Transition, S. 177–183.
- Reher, D.S. (1998): Family Ties in Western Europe: Persistent Contrasts. In: *Population and Development Review* 24, H. 2, S. 203–234.
- Rindfuss, R.R. /Guzzo, K.B./Morgan, S.P. (2003). The Changing Institutional Context of Low Fertility. In: *Population Research and Policy Review* 22, H. 5/6, S. 411–438.
- Sardon, J.-P./Robertson, G.D. (2004): Recent Demographic Trends in the Developed Countries. In: *Population (English Edition)* 59, H. 2, S. 263–314.

- Sobotka, T. (2004): Postponement of Childbearing and Low Fertility in Europe. Dissertation, University of Groningen.
- Statistisches Bundesamt (2007): Kindertagesbetreuung regional 2006. Ein Vergleich aller 439 Kreise in Deutschland. Wiesbaden: Statistische Ämter des Bundes und der Länder.
- Testa, M.R. (2007): Childbearing preferences and family issues in Europe: evidence from the Eurobarometer 2006 survey. In: Vienna Yearbook of Population Research 2007, S. 357–379. Verfügbar unter: [http://www.oeaw.ac.at/vid/publications/VYPR2007/Yearbook2007\\_Data-Trends\\_Testa\\_pp357-379.pdf](http://www.oeaw.ac.at/vid/publications/VYPR2007/Yearbook2007_Data-Trends_Testa_pp357-379.pdf); (letztes Abrufdatum: 13.11.2008).
- Valiente, C. (2003): Central State Child Care Policies in Post-Authoritarian Spain: Implications for Gender and Carework Arrangements. In: Gender and Society 17, H. 2, S. 287–292.
- van de Kaa, D.J. (1996): Anchored Narratives: The Story and Findings of Half a Century of Research into the Determinants of Fertility. In: Population Studies 50, H. 3, S. 389–432.
- van de Kaa, D.J. (2001): Postmodern Fertility Preferences: From Changing Value Orientation to New Behavior. In: Population and Development Review 27, Supplement: Global Fertility Transition, S. 290–331.

#### **Anschrift der Autorin**

PhD LLM Livia Sz. Oláh, Associate Professor, Research Fellow (FAS), Lecturer in Demography, Dept. of Sociology, Stockholm University 106 91 Stockholm, Sweden.  
E-Mail: [livia.olah@sociology.su.se](mailto:livia.olah@sociology.su.se), Homepage: <http://www2.sociology.su.se/home/Olah/>.

*Ivo Züchner*

## Zusammenspiel oder Konkurrenz?

*Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien*

Die Themenstellung des Beitrags ist der besonderen Entwicklung der Schule in Deutschland geschuldet, in der sich historisch eine halbtägige Schulorganisation durchgesetzt hat. Im internationalen Vergleich nimmt die Schule in vielen Ländern wesentlich mehr „Alltagszeit“ ein und die umfassendere zeitliche Gestaltung der Schule steht in den einzelnen Staaten auch kaum in Frage (vgl. zur Thematik der Zeitpolitiken und Ganztagschule auch die Beiträge von Allemann-Ghionda, Hagemann und Oláh in diesem Band). In Deutschland – einem der wenigen Halbtagserschulländer – erlebt die Ganztagschule, u.a. durch das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB), in dessen Rahmen zwischen 2003 und 2009 von der Bundesregierung vier Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung gestellt werden, in den letzten Jahren einen Aufschwung, der langfristig möglicherweise nicht zur kompletten Umstellung, aber dennoch zur grundlegenden Veränderung der Schullandschaft beitragen wird. So arbeiteten nach Angaben der Kultusministerkonferenz (KMK) schon 2006 33,6% aller schulischen Verwaltungseinheiten im ganztägigen Betrieb und erreichten über 17% der Schüler/innen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008, S. 11). In der Debatte um den Ganztagschulausbau, die sich stark auf die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen, die besondere Förderung sowie die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf konzentrierte, war anfangs auch die Sorge um mögliche Beeinträchtigungen der Familie bzw. des Familienlebens durch die Einführung der Ganztagschule thematisiert worden.

In drei Schritten soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Ganztagschule bzw. der Besuch von Ganztagsangeboten Auswirkungen auf das *Zeitregime* von Familien hat. Zunächst werden einführend systematisierende Überlegungen angestellt. Anschließend werden dazu empirische Befunde vorgestellt. Dabei wird im ersten Teil anhand amtlicher Statistiken und der europäischen Zeitbudgetstudien die Erwerbstätigkeit von Frauen und Kinderbetreuungszeiten der Eltern verschiedener Staaten der zeitlichen Schulorganisation gegenübergestellt. Im zweiten Teil werden mit Blick auf die deutsche Situation Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) vorgestellt, in deren Rahmen u.a. Aspekte der Zeitverwendung von Familien in Abhängigkeit von der Ganztagschuleteilnahme untersucht werden.



## 1. Veränderungen von Zeitverwendung in Familien durch Ganztagschulen

Als Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag wird angenommen, dass der Ausbau der Ganztagschulen Zeitstrukturen von Familien verändern wird. Dabei wird idealtypisch von der Ablösung eines Halbtagsmodells, in dem die Schüler/innen mittags nach der Schule zum Essen nach Hause kommen, durch ein Ganztagschulmodell ausgegangen, in dem die Kinder an vier bis fünf Tagen in der Woche über Mittag in der Schule bleiben und erst nachmittags nach 16 Uhr die Schule verlassen. Allerdings scheinen schon vorab Einschränkungen eines solchen Halbtags-/Ganztags-Stereotyps notwendig:

- Die skizzierten Modelle entsprechen kaum der Realität, der Besuch einer Ganztagschule ist – wie STEG belegt – für einen großen Teil der Schüler/innen kein Fünf-Tages-Geschäft. Es zeigt sich, dass Ganztagschule für viele Kinder nur an einigen Tagen der Woche einen ganztägigen Schulbesuch bedeutet. Allerdings finden sich dabei große Unterschiede zwischen Ganztagschüler/innen der Primar- und Sekundarstufe. Im Gegensatz zur Grundschule ist in der Sekundarstufe I der vier- bis fünftägige ganztägige Schulbesuch eher die Ausnahme als die Regel (vgl. Holtappels 2008, S. 200).
- In den neuen Bundesländern kann eine ganztägige Betreuung im Grundschulalter fast als „Normalität“ bezeichnet werden. Die Halbtagschule wurde und wird für eine große Mehrheit der Schüler/innen durch Mittagessen und anschließenden Hortbesuch ergänzt (knapp 70% im Grundschulalter; vgl. BMFSFJ/DJI 2004, S. 39).
- Auch in den alten Bundesländern, in denen der Hort keine vergleichbare Bedeutung hatte, wurde zumindest ein Teil der Kinder schon vor dem Ganztagschulausbau in den bislang existierenden Ganztagschulen (oft Gesamtschulen) und den vorhandenen Horten ganztägig betreut (vgl. Riedel 2005, S. 146; Blanke 2005). Schließlich kann auch bei den Schüler/innen, die keine Ganztagsangebote besuchen, nicht davon ausgegangen werden, dass in allen Familien das Mittagessen und die Zeit danach „zu Hause“ mit Mutter (und Vater) verbracht wird. So ermittelte bspw. die Worldvision Kinderstudie 2007 bundesweit in der Summe einen Anteil von etwa 25% der 8- bis 11-Jährigen, die das Mittagessen in einer Mittagsbetreuung, bei Verwandten/Bekannten oder z.B. im Schnellimbiss einnehmen (vgl. Schneekloth/Leven 2007, S. 92). So haben Essensangebote an Halbtagschulen und selbstorganisierte Betreuungssettings (durch Verwandte und Bekannte) für einen Teil der Halbtagschüler/innen eine große Bedeutung. Und ein nicht geringer Teil der Halbtagschüler/innen verbringt die Zeit nach der Schule mit längeren Fahrzeiten oder alleine zuhause, also auch ohne elterliche Betreuung.

Die Einführung bzw. der Ausbau der Ganztagschulen verändert für alle hier angesprochene Gruppen die Grundlagen ihres jeweiligen Arrangements, allerdings wird mit diesen Hinweisen durchaus fraglich, inwieweit die Ganztagschule zu einem *stark veränderten* Zeitregime in einem heute durch viele verschiedene Modelle gekennzeichneten



Familienalltag führt. Diese Erkenntnis relativiert möglicherweise die Erwartungen und Befürchtungen von möglichen Veränderungen. Betrachtet man in diesem Licht die Daten der KMK (17% der Schüler/innen als Ganztagschüler/innen) und den StEG-Befund, dass viele Schüler/innen die Ganztagsangebote nur an einigen Tagen in der Woche besuchen, so sind schon vorab – trotz fortschreitendem Ganztagschulausbau – veränderte familiäre Zeitstrukturen derzeit nur in einem geringen Teil der Familien zu erwarten, am ehesten noch bei Familien mit Kindern in der Grundschule sowie bei Familien in den alten Bundesländern.

Versucht man nun trotzdem *modellhaft*, mögliche Auswirkungen der Ganztagschule auf das Zeitregime von Familien zu skizzieren, kann man dafür idealtypisch eine Halbtagschule mit anschließendem Mittagessen in der Familie und den Ganztagsbesuch mit Mittagessen in der Schule gegenüberstellen. Folgende Änderungen im Zeitregime könnten erwartet werden:

- a) Mittagessen: Indem die Schule die Mittagsversorgung der Kinder sicherstellt, könnten im Zeitregime der Familie neben der gemeinsamen Essenszeit der entsprechende Einkauf, die Zubereitung und die mit dem Mittagessen verbundenen Reinigungstätigkeiten entfallen.
- b) Hausaufgaben: Wenn sich die Strukturen von Hausaufgaben durch Ganztagschulen verändern bzw. Hausaufgabenbetreuung von Ganztagschulen übernommen wird, wäre zu erwarten, dass in den Familien weniger Zeit für die Betreuung und Korrektur von Hausaufgaben aufgebracht werden muss.
- c) Freizeit: Das Freizeitverhalten (organisiert und unorganisiert) von Kindern und Jugendlichen und auch die Orte, an denen sie ihre Freizeit verbringen, variieren stark. Veränderungen wären dort zu erwarten, wo Eltern Fahrten zu Freunden, Vereinen, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen übernehmen.
- d) Familienaktivitäten: Gemeinsame Nachmittagsaktivitäten wie z.B. Spielzeiten könnten durch einen regelmäßigen Ganztagsschulbesuch eingeschränkt werden.
- e) Aufsicht/Betreuung: Geht man davon aus, dass das Zusammensein von Eltern/Elternteilen und Kindern bis zu einem bestimmten Alter am Nachmittag für einige auch unter dem Gesichtspunkt Aufsicht/Betreuung erfolgt, wären die entsprechenden Eltern durch die Ganztagschule von dieser Aufgabe entlastet.
- f) Mitwirkung an Schule: Ein verlängerter Schulalltag der Kinder könnte zu einer höheren Beteiligung von Eltern an schulischen Entscheidungsprozessen oder schulischen Angeboten führen (vgl. Züchner 2008, S. 330). Dabei geht es auch um Mitwirkungsmöglichkeiten, die über Elternsprechtage und Elternabende hinausgehen und die einen Beitrag zum inhaltlichen Ablauf des Ganztagsschulbetriebs durch eine verstärkte Mitwirkung von Eltern darstellen.

In der Zusammenschau wäre damit zu erwarten, dass die Ganztagschule im Gegensatz zum klassischen Halbtagsmodell dazu führt, dass Eltern insgesamt etwas weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen. Die damit im Zeitregime der Eltern „freigesetzten“ Zeiten, die rein empirisch vor allem die Mütter betreffen dürften, wären prinzipiell für (erweiterte) Erwerbstätigkeit, Ausbildung oder Freizeit nutzbar.

Im Folgenden soll diesen möglichen Veränderungen – im ersten Schritt aus einer international vergleichenden Perspektive (siehe folgender Abschnitt) – nachgegangen werden.

## **2. Schulische Organisationsformen und die Zeitverwendung von Familien im europäischen Vergleich**

Ein kurzer Blick auf europäische Vergleichsdaten macht dabei allerdings deutlich, dass das Zeitregime von Familien nicht allein vor dem Hintergrund von Ganztagsschulen bzw. Kinderbetreuung diskutiert werden kann. Dennoch soll exemplarisch an der Frage der Kinderbetreuungszeiten in Familien sowie an der (Frauen-)Erwerbstätigkeit untersucht werden, inwieweit sich ein bivariater Zusammenhang zwischen zeitlicher Schulorganisation einerseits und Zeitverwendung in der Familie andererseits zeigen lässt. Als Bezugsrahmen dienen hierfür die Staaten Großbritannien, Schweden, Frankreich, Finnland und Deutschland. Diese Länder stehen jeweils für einen unterschiedlichen zeitlichen Umfang von Schule und Betreuung.

Allemann-Ghionda (2008) folgend kann man die „Schulzeiten“ in den angesprochenen Ländern vereinfacht – nach absteigendem Umfang an Schulzeit – typisieren:

- In Großbritannien – mit Ausnahme Schottlands – beruht das Schulsystem wesentlich auf einer verpflichtenden ganztägigen Beschulung (mit Angeboten; Ganztagsschule an fünf Tagen).
- In Schweden stützt sich das Bildungssystem auf eine ganztägige Mischung von Schule und Betreuung (ganztägig Schule und Betreuung an fünf Tagen).
- In Frankreich existiert heute fast flächendeckend ein Modell mit einer viertägigen Ganztagsschule (Ganztagsschule an vier Tagen).
- In Finnland findet sich ein Modell von Schule und außerunterrichtlichen Angeboten, das etwa eine 3/4-Tagesbetreuung (inkl. Verpflegung) gewährleistet („3/4-Tagschule“).
- Schließlich repräsentiert Deutschland (bis mindestens 2003) das ‚klassische‘ Halbtagschulmodell (vgl. Allemann-Ghionda 2008, S. 678).

Auch wenn hier in einigen Punkten wiederum Präzisierungen und möglicherweise Unterscheidungen nach Schultyp nötig wären, soll diese vereinfachte Klassifizierung vor dem Hintergrund von Kinderbetreuungszeiten (bei jüngstem Kind im Schulalter) und der Erwerbstätigkeit diskutiert werden. Wenn einfache lineare Zusammenhänge mit der Schulzeit existierten, wäre zu erwarten, dass die Kinderbetreuungszeiten von Eltern in Ländern wie England und Schweden am geringsten, in Deutschland und Finnland noch am umfangreichsten ausgeprägt wären. Gleichzeitig ließe sich annehmen, dass in England und Schweden die Erwerbsarbeit (gerade von Frauen) am ausgeprägtesten wäre, während sich in Finnland und Deutschland schon aufgrund der notwendigen familiären Betreuungsleistungen geringere Erwerbsquoten (eigentlich: Vollzeittätigkeitsquoten) finden lassen müssten.

## 2.1 *Kinderbetreuungszeiten*

Der Versuch eines systematischen Vergleichs der Zeitverwendung von Personen wird auf europäischer Ebene im Rahmen der Harmonisierung nationaler Zeitbudgetstudien vorgenommen (vgl. European Commission 2004a). In Deutschland fand die letzte Zeitbudgeterhebung 2001/2002 statt, deren Inhalt und Methodik mit den europäischen Vorgaben abgestimmt waren (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Kern der Erhebung sind Tagebücher, anhand derer die Befragten minutengenau ihre Tagesabläufe aufzeichnen. 2004 begann die Europäische Kommission mit ersten Veröffentlichungen, in denen die jeweiligen Landesergebnisse international vergleichend ausgewertet wurden (vgl. z.B. European Commission 2004b).

Exemplarisch können aus den nationalen Zeitbudgetstudien die Selbstangaben dazu verglichen werden, wie viel Zeit Eltern für Kinderbetreuung<sup>1</sup> in den jeweiligen Ländern aufbringen und damit die These beantwortet werden, ob der zeitliche Umfang von Schule Einfluss auf die Kinderbetreuungszeiten hat. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass Familien- und Erwerbszeiten grundsätzlich von vielen Faktoren abhängen – u.a. der Altersstruktur der Kinder, der (Voll- bzw. Teilzeit-)Erwerbstätigkeit der Elternteile, der Konfiguration des Arbeitsmarktes und der Versorgung mit nichtschulischen Betreuungsangeboten. Diese Rahmenbedingungen sind nationalstaatlich sehr unterschiedlich ausgestaltet (vgl. bspw. Bahle 1995; Kaufmann/Kuijsten/Schulze 2002).

Vergleicht man nun die Zeiten der Eltern für Kinderbetreuung in den ausgewählten Staaten, so werden durchaus Unterschiede sichtbar (vgl. Abb.1).

Neben der unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Verteilung der Kinderbetreuungszeiten wird vor allem deutlich, dass es keinen einfachen linearen Zusammenhang zwischen Kinderbetreuungszeit und der generellen zeitlichen Organisation der Schule gibt. So ist die von Eltern für Kinderbetreuung aufgewandte Zeit in Schweden am höchsten, obwohl man in Schweden durchaus von einem ganztägigen Modell der Schule und Betreuung sprechen kann. Großbritannien liegt hingegen mit einem schulischen Ganztagsmodell im Mittelfeld, während die Betreuungszeiten der Eltern in Finnland (3/4-Tagschulmodell) am unteren Ende der fünf Staaten angesiedelt sind. Deutschland wiederum liegt mit seinem Halbtagschulmodell nur im Mittelfeld der Betreuungszeiten. Hier hätte man entsprechend der Eingangsthese die längsten familiären Betreuungszeiten erwarten können.

## 2.2 *Erwerbstätigkeit*

Ausgehend von der Annahme, dass Kinderbetreuungszeiten bislang immer noch wesentlich in weiblicher Verantwortung liegen (vgl. Abb. 1) und dass Teilzeitarbeit für viele

1 Kinderbetreuung umfasst als „childcare“ in der Zeitbudgetstudie physische Pflege, Aktivitäten wie Vorlesen, Hausaufgabenbetreuung, das Spielen und Reden mit dem Kind sowie Arztbesuche und Ähnliches. Gemeinsames Fernsehen, gemeinsame Kinobesuche und entsprechende Aktivitäten werden nicht als childcare erfasst (vgl. European Commission 2004a).

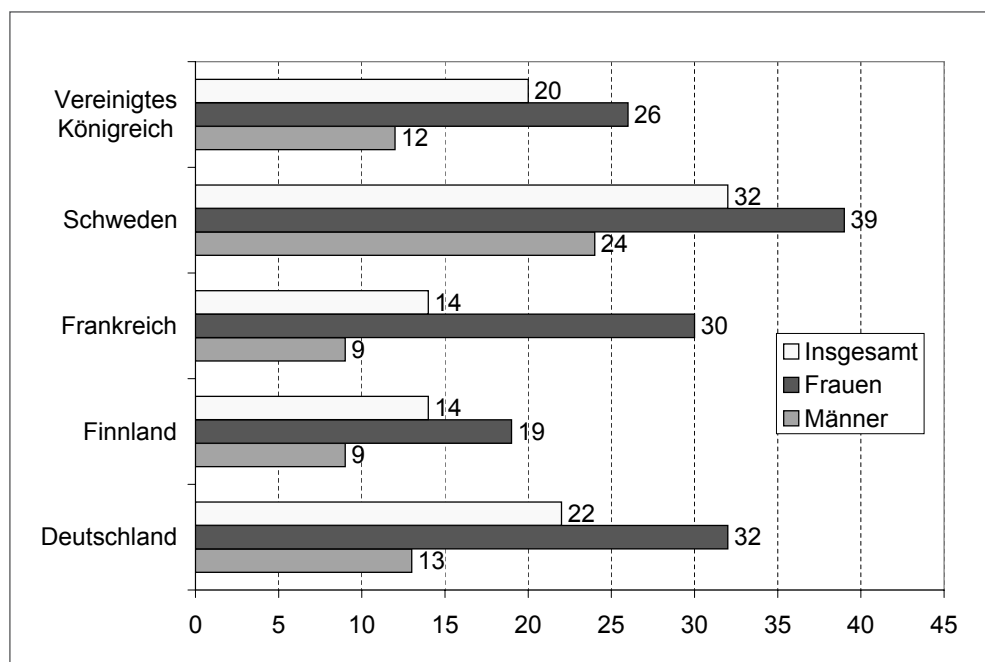


Abb. 1: Mit Kinderbetreuung verbrachte Zeit von Eltern, die als Paare zusammenleben, mit jüngstem Kind zwischen 7 und 17 Jahren (Angaben in Minuten pro Tag) (Quelle: European Commission 2004b, S. 66)

Frauen (und zunehmend auch Männer) ein wesentliches Instrument zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist, werden im Folgenden exemplarisch Erwerbsquoten von Frauen und die Bedeutung der Teilzeitarbeit von Frauen im europäischen Vergleich betrachtet. Dadurch wird die These überprüft, ob ganztägige verlässliche Betreuung bzw. Schulorganisation mit vermehrter bzw. umfangreicherer Erwerbstätigkeit von Frauen einhergeht. Im Vergleich der ausgewählten Staaten werden Unterschiede deutlich (vgl. Tab. 1).<sup>2</sup>

Es zeigt sich mit Blick auf die fünf Staaten eine Spanne der Beschäftigungsquoten von Frauen zwischen 72% bis 83%. So hat Schweden eine hohe Erwerbsquote von Frauen in dem Alter, die hypothesenkonform mit einer ganztägigen Schulorganisation (inkl. Betreuungsorganisation) einhergeht. Allerdings geht auch das 3/4-Tagsschulmodell Finnlands mit einer hohen Erwerbsquote von Frauen einher. Hingegen unterscheiden sich die Erwerbsquoten von Frauen in Deutschland (Halbtagsschulmodell) und in

<sup>2</sup> In den zugrunde liegenden Daten von Eurostat wird Bezug auf das Jahr 2002 genommen, um eine möglichst hohe zeitliche Nähe zu den anderen nationalen Zeitbudgetstudien, die zwischen 1998 und 2002 stattfanden, zu gewährleisten. Ausgewählt wurden die Angaben zur Frauenbeschäftigtenquote der 25- bis 54-Jährigen, in der Annahme, dass diese Spanne in der Regel das Alter von Müttern mit Kindern im Schulalter umfasst.

	Beschäftigtenquote Frauen (25–54 Jahre) in %	Differenz der Quoten Männer-Frauen (25–54 Jahre ) in %
Vereinigtes Königreich	73,7	13,5
Schweden	82,7	3,3
Frankreich	71,5	15,1
Finnland	79,7	4,4
Deutschland	71,8	13,9
Quelle: European Labour Force Survey 2002; eigene Berechnungen		

Tab. 1: *Entwicklung der Frauenerwerbstätigenquote im internationalen Vergleich (Frauen im Alter von 25 bis 54 Jahren) im Jahr 2002*

Frankreich (mit viertägigem Ganztagschulsystem) oder dem Vereinigten Königreich<sup>3</sup> (mit Ganztagschulmodell an fünf Tagen) nicht wesentlich. Sichtbar wird in den unterschiedlichen Beschäftigungsquoten zwischen Männern und Frauen, dass hier – wie Esping-Anderson (1990) anführt – eher bestimmte „Wohlfahrtsregime“ wirken, als dass der Ganztagsbetrieb von Schulen von zentraler Bedeutung wäre.

Auch das Verhältnis zu den zuvor dargestellten Kinderbetreuungszeiten bleibt uneindeutig, da bspw. in Finnland die relativ hohe Beschäftigtenquote von Frauen eine Erklärung für weniger Kinderbetreuungszeit sein könnte. Allerdings findet sich gleichzeitig bei einer noch höheren Beschäftigtenquote von Frauen in Schweden dort ein deutlich höherer Zeitaufwand für „childcare“.

Wirft man einen differenzierenden Blick auf Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätigkeit, so lässt sich die These – ohne Rücksicht auf sozialstaatliche Absicherungen – überprüfen, dass zeitlich ausgedehntere Schulmodelle mit einem Mehr an Frauenerwerbstätigkeit und insbesondere Frauenvollzeiterwerbstätigkeit einhergehen (vgl. Tab. 2).

Doch auch für diese These finden sich keine eindeutigen statistischen Belege. So ist die Frauteilzeiterwerbstätigkeit in Finnland (trotz 3/4-Tagsschulmodell) mit 13% in der Altersgruppe von 25-59 Jahren am niedrigsten, während im Vereinigten Königreich bei fünftägiger Ganztagschule der Teilzeitanteil von Frauen mit dem in Deutschland mit 43% fast identisch ist.

Uneindeutig bleibt auch der Blick auf die Bedeutung von Teilzeitarbeit insgesamt (also von Männern und Frauen) für die Kinderbetreuungszeiten. Unter Berücksichtigung der zeitlichen Schulorganisation wird auch hier kein eindeutiger Zusammenhang deutlich: So arbeiten im Vereinigten Königreich und Deutschland über 20% der 25- bis 59-Jährigen in Teilzeit (vgl. Tab. 2), d.h. sowohl in einem Land mit Halbtagschule als

3 Die Daten der amtlichen Statistiken von Eurostat beziehen sich auf das gesamte Vereinigte Königreich (also Großbritannien und Nordirland).

	Erwerb. insg.	Teilzeit- tätige insg.	Anteil Teilzeit- tätige insg.	Frauen- anteil der Teilzeit- tätigen	Anteil Teilzeit- arbeitneh- merinnen an allen weiblichen Beschäf- tigten
	in 1.000	in 1.000	in %	in %	in %
Vereinigtes Königreich	22.240	4.953	22,3	88,3	42,6
Schweden	3.470	575	16,6	79,5	28,2
Frankreich	21.299	3.301	15,5	86,0	29,3
Finnland	2.032	169	8,3	72,7	12,5
Deutschland	30.424	6.365	20,9	89,0	41,6
Quelle: European Labour Force Survey 2002; eigene Berechnungen					

Tab. 2: *Teilzeittätigkeit in ausgewählten Ländern Europas (25- bis 59-Jährige, 2002)*

auch mit fünftägiger Ganztagschule. Hingegen ist Teilzeitarbeit in Finnland, wo Schule (und Betreuung) mehr Tageszeit umfasst als in Deutschland, weniger ausgeprägt als in Deutschland. Immerhin liefern die Daten zumindest für die Frage der Kinderbetreuungszeiten für Finnland einen schlüssigen Befund: Durch weniger Teilzeitarbeit sind auch die Kinderbetreuungszeiten geringer. Frankreich würde dieser Argumentationsfigur noch weitgehend entsprechen. Schweden jedoch hat mit einem mittleren Maß an Teilzeittätigkeit die längsten Kinderbetreuungszeiten durch Eltern und bildet eine Ausnahme.

Zu betonen ist, dass die präsentierten Daten nur empirische Näherungen sein können, eine detaillierte Unterscheidung nach Frauen mit Kindern sowie nach der (national jeweils unterschiedlichen) Kinderzahl pro Familie wäre vonnöten. Auch wird in den Analysen die Frage nach sozialstaatlicher Absicherung von Familien vernachlässigt, wie auch die verschiedenen historisch-kulturell entwickelten Gegebenheiten und Familienmodelle, die sich auf den Arbeitsmarkt und die Kinderbetreuungsstrukturen auswirken.

Vor diesem Hintergrund bleibt als Ergebnis – neben dem einschränkenden Hinweis auf das komplexe Zusammenspiel von kulturellen Einflüssen, Erwerbsarbeit und Arbeitszeitregelungen, sozialer Absicherung, Geschlechterbildern, Rollenverteilung sowie „Fahr“zeiten – vor allem der Befund, dass die zeitliche Ausdehnung der Schule auch ein Grund für Unterschiede in der Zeitverwendung in den Familien sein könnte.

Betrachtet man die hier dargestellten Daten, so zeigt sich, dass sich Deutschland im europäischen Vergleich trotz Halbtagsmodell nicht grundlegend von den anderen Nationen im familiären Zeitregime unterscheidet. Anhand der Elternangaben in StEG soll in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen werden, wie Eltern eine durch den Ganztagsschulbesuch ihrer Kinder veränderte Situation wahrnehmen und inwieweit im Ver-

gleich der Familien von Ganztags- und Halbtagschüler/innen unterschiedliche Zeitverwendungen sichtbar werden. Der europäische Vergleich macht dabei deutlich, dass keine fundamentalen Unterschiede zu erwarten sind, allerdings können konkrete Aussagen über Zeitverwendung und Erwerbstätigkeit der betroffenen Eltern die präsentierten und doch sehr groben Kategorien möglicherweise etwas präzisieren.

### **3. Zeitverwendung bei Familien von Ganz- und Halbtagschüler/innen in Deutschland**

Anhand der Daten von StEG lassen sich im Gegensatz zu Zeitbudgetstudien keine exakten Zeiten und Abläufe nachvollziehen, jedoch können im Vergleich der Familien von Halbtags-<sup>4</sup> und Ganztagschüler/innen Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen ist eine quantitative Längsschnittstudie, die den Ganztagschulenausbau bis 2009/2010 wissenschaftlich begleitet und vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds gefördert wird. In Kooperation mit den Ländern wird sie vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München und dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund durchgeführt (vgl. Holtappels u.a. 2008; siehe auch den Beitrag von Holtappels/Rollett in diesem Band). StEG ermöglicht eine vergleichende Betrachtung der Familien mit Kindern, die keine Ganztagsangebote besuchen, und der Familien mit Kindern, die Ganztagsangebote besuchen, unter den Aspekten der Erwerbsarbeit, Hausaufgabenbetreuung/Schulvorbereitung, Familienaktivitäten sowie elterlichen Schulbeteiligung.

Die ersten Auswertungen legen nahe, zwischen Familien mit Kindern in der Primarstufe und der Sekundarstufe I zu unterscheiden, zeigten doch die Ergebnisse der Ausgangserhebung von StEG einen starken Zusammenhang zwischen dem Ganztagsschulbesuch der Kinder und vermehrter Erwerbsarbeit von Eltern gerade von Grundschulkindern. Da, wie bereits oben hervorgehoben, nicht alle Schüler/innen, die Ganztagsangebote besuchen, und dies – mit Blick auf die Wochentage – nicht gleichermaßen intensiv tun, wird im Folgenden nach Umfang an Tagen bzw. nach der Unterscheidung Ganztagsbesuch an „allen möglichen Tagen“ gegenüber zeitweiliger/teilweiser Nutzung differenziert.<sup>5</sup>

Für die Auswertung wurde vor allem auf die Elternbefragung der Ausgangserhebung von StEG zurückgegriffen, für die 22.462 auswertbare Fragebogen vorliegen. Diese Ausgangserhebung wurde so konzipiert, dass sie die Verallgemeinerbarkeit von

4 Unter Halbtagschüler/innen werden im Folgenden Schüler/innen verstanden, die zwar eine Ganztagschule besuchen, jedoch dort an keiner über den regulären Unterricht hinausgehenden Ganztagsangeboten teilnehmen.

5 Die Intensität der Teilnahme wurde bei den Eltern mit den zwei Antwortvorgaben „an allen Tagen mit Ganztagsangeboten“ und „nimmt teil, aber nur unregelmäßig/teilweise“ erfasst, während die Schüler/innen nach der Anzahl der Tage pro Woche gefragt wurden, an denen sie an Ganztagsangeboten teilnehmen.



Querschnittsanalysen für das Bundesgebiet zulässt. So wurden anhand dieser Daten die Themen Erwerbsarbeit, Hausaufgabenbeteiligung und familiäre Aktivitäten analysiert.

Nur bei der Beteiligung der Eltern an der Gestaltung von Angeboten werden Daten aus der zweiten Welle einbezogen, da dieser Aspekt in der zweiten Erhebungswelle neu aufgenommen wurde. Dabei werden zum einen die Antworten der Eltern von Halbtagschüler/innen und Ganztagschüler/innen verglichen, zum anderen werden die Eltern von Ganztagschüler/innen nach den wahrgenommenen Veränderungen durch den Ganztagsbesuch ihrer Kinder gefragt.

### *3.1 Erwerbstätigkeit und Freizeitverhalten der Eltern*

Die ersten Befunde von StEG haben auf den Zusammenhang zwischen Ganztagsschulbesuch von Kindern und der Erwerbstätigkeit ihrer Eltern hingewiesen. Insbesondere im Grundschulalter zeigt sich ein deutlicher Unterschied im Erwerbsverhalten von Müttern von Kindern mit halbtägigem oder ganztägigem Schulbesuch: Mütter von Ganztagsgrundschüler/innen sind signifikant häufiger erwerbstätig als Mütter von Halbtagsgrundschüler/innen (vgl. ausführlicher zur Beziehung von Erwerbsstatus und Ganztagsschulbesuch Züchner 2008; Züchner/Arnoldt/Vossler 2008). Dieser Befund zeigt sich auch, wenn man die Eltern unmittelbar danach befragt, welche Auswirkungen sie durch die Teilnahme ihrer Kinder an den Ganztagsangeboten wahrnehmen (vgl. Tab. 3).

Sichtbar wird zum einen die Aufnahme oder Ausweitung einer Erwerbstätigkeit, die vor allem Mütter von Schüler/innen des Primarbereichs betrifft. Bei 35% der Mütter, deren Kinder an allen Tagen Ganztagsangebote besuchen, und immerhin bei noch 26% der Mütter, deren Kinder nur unregelmäßig Ganztagsangebote nutzen, hat der Ganztagsschulbesuch in der Grundschule zu einer (Wieder-)Aufnahme der Erwerbstätigkeit geführt. Aber auch im Sekundarbereich wird noch ein Potenzial für (mehr) Erwerbsarbeit für Frauen und Mütter erkennbar (16% bis zu 23%), gerade wenn die Kinder regelmäßig Ganztagsschulangebote besuchen. In den meisten Items finden sich signifikante Unterschiede zwischen Eltern mit Kindern, die umfassend an Ganztagsangeboten teilnehmen, und Eltern, deren Kinder den Ganztagsbetrieb nur teilweise nutzen. Auch hinsichtlich der Aufnahme/Fortsetzung eines Studiums bzw. einer Weiterbildung wird zumindest für eine beachtliche Zahl der Mütter ein Effekt sichtbar: So geht mit regelmäßigem Ganztagsschulbesuch bei 17% der Mütter im Primarbereich und noch 10% der Mütter im Sekundarbereich eine Aufnahme/Fortsetzung einer beruflichen Qualifikation einher. Und über die Erwerbsarbeit und Qualifikation hinaus wird auch deutlich, dass sich bei einem Teil der Eltern die Teilnahme an kulturellen, politischen oder sportlichen Aktivitäten verändert: So hat – sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I – der Ganztagsbesuch der Kinder dazu geführt, dass zwischen 10% und 20% der Eltern vermehrt solchen Aktivitäten nachgehen.

Grundsätzlich lässt sich quer über alle Aspekte beobachten, dass ein intensiverer Besuch der Ganztagschule der Kinder mit einer Steigerung von Aktivitäten der Eltern einhergeht, dass beispielsweise gerade hinsichtlich der Erwerbstätigkeit signifikant mehr

Auswirkung des GTB im Bereich	Teilnahme des Kindes an den Ganztagsangeboten	Primarstufe		Sek. I	
		Ja in %	Be- fragte insg.	Ja in %	Be- fragte insg.
Mutter: Aufnahme oder Wiederaufnahme der Berufstätigkeit**	an allen Tagen	34,6	765	22,7	3.112
	nur unregelmäßig/teilweise	25,6	480	16,3	3.488
Vater: Aufnahme oder Wiederaufnahme der Berufstätigkeit**	an allen Tagen	17,8	618	11,1	2.612
	nur unregelmäßig/teilweise	10,6	407	9,3	2.933
Mutter: Ausweitung der Berufstätigkeit**	an allen Tagen	33,2	756	28,8	3.111
	nur unregelmäßig/teilweise	25,2	473	22,0	3.481
Vater: Ausweitung der Berufstätigkeit**	an allen Tagen	21,2	608	14,8	2.615
	nur unregelmäßig/teilweise	13,9	410	11,3	2.929
Mutter: Aufnahme oder Fortsetzung Studium/Weiterbildung	an allen Tagen	17,0	746	10,3	3.052
	nur unregelmäßig/teilweise	9,9	475	8,4	3.447
Vater: Aufnahme oder Fortsetzung Studium/Weiterbildung	an allen Tagen	8,6	595	6,4	2.597
	nur unregelmäßig/teilweise	4,7	404	4,8	2.910
Mutter: Erweiterte Teilnahme an Sport/Kultur/Bildung	an allen Tagen	19,5	750	18,9	3.080
	nur unregelmäßig/teilweise	18,8	474	15,7	3.462
Vater: Erweiterte Teilnahme an Sport/Kultur/Bildung	an allen Tagen	15,7	610	12,2	2.601
	nur unregelmäßig/teilweise	9,9	406	9,8	2.916
<p>** <math>p &lt; .001</math> Angaben mit Signifikanzniveau des Unterschiedstest (<math>\chi^2</math>) zwischen regelmäßiger und unregelmäßiger/teilweiser Teilnahme.</p> <p>Die Intensität der Teilnahme der Kinder wurde bei den Eltern mit den zwei Antwortvorgaben „an allen Tagen mit Ganztagsangeboten“ und „nimmt teil, aber nur unregelmäßig/teilweise“ erfasst.</p> <p>Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Elternbefragung</p>					

Tab. 3: *Auswirkung des Ganztagsschulbesuchs der Kinder im Bereich Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Freizeit der Eltern (Elternangaben)*

Eltern eine Berufstätigkeit aufnehmen oder erweitern, wenn die Kinder regelmäßig (und damit planbar) den ganzen Tag in die Schule gehen. Anders gewendet könnte man folgern, dass Eltern, deren berufliche Situation sich nicht verändert, eher dazu neigen, Kinder unregelmäßiger die Ganztagsangebote besuchen zu lassen und häufiger „früher“ nach Hause kommen zu lassen oder zu holen.

### 3.2 Schulische Unterstützung in der Familie

Ein zweiter Punkt, dem besondere Aufmerksamkeit bezogen auf den Ganztagssschulausbau gilt, betrifft die Erledigung der Hausaufgaben bzw. die Neuverteilung der Rollen zwischen Schule und Familie in der Betreuung von Hausaufgaben erledigung und Schulvorbereitung. Je nach Geschlecht des Elternteils als auch nach Intensität der Teilnahme des Kindes am Ganztagsbetrieb berichten 20% bis 60% der Eltern von Auswirkungen der Ganztagschule im Bereich der Hausaufgaben (vgl. Tab. 4).

So fühlen sich 57% (Primarstufe) bzw. 62% (Sekundarstufe I) der Mütter von Kindern, die regelmäßig an Ganztagsangeboten teilnehmen, bei den Hausaufgaben entlastet und entsprechend 42% bzw. 48% der Väter. Und auch bei unregelmäßiger Teilnahme sehen noch 36% bzw. 42% der Mütter sowie 20% bzw. 31% der Väter eine Entlastung. Dabei betreffen die Veränderungen wiederum Mütter mehr als Väter, auffällig ist aber besonders, dass die Auswirkungen im Sekundarbereich sogar noch stärker als in der Grundschule sind.

Auswirkung des GTB im Bereich	Teilnahme des Kindes an den Ganztagsangeboten	Primarstufe		Sek. I	
		Ja in %	Be-fragte insg.	Ja in %	Be-fragte insg.
Mutter erlebt für sich Entlastung bei der Hausaufgabenbetreuung des Kindes***	an allen Tagen	56,6	783	62,4	3.214
	nur unregelmäßig/teilweise	35,5	487	41,6	3.553
Vater erlebt für sich Entlastung bei der Hausaufgabenbetreuung des Kindes ***	an allen Tagen	42,1	613	47,8	2.672
	nur unregelmäßig/teilweise	20,2	410	30,6	2.970
*** p < .001      Signifikanzniveau des Unterschiedstest (chi <sup>2</sup> ) zwischen regelmäßiger und unregelmäßiger/teilweiser Teilnahme. Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Elternbefragung					

Tab. 4: Auswirkung des Ganztagsbesuchs der Kinder auf die schulische Unterstützung der Kinder durch die Eltern (Elternangaben)

Anders formuliert: Wenn die Kinder die Ganztagsschule nur unregelmäßig besuchen, erleben immer noch eine deutliche Zahl von Vätern und Müttern bei den Hausaufgaben eine spürbare Unterstützung durch die Ganztagsschule. Diese Entlastung steigt bei regelmäßigem Ganztagsschulbesuch der Kinder. Offen bleibt hier allerdings, ob sich die Eltern tatsächlich entsprechend mehr aus der Hausaufgabenbetreuung zurückziehen.

Untersucht man dazu nun konkreter die schulunterstützenden Aktivitäten der Eltern von Ganztagsschüler/innen und stellt deren Verhalten dem der Eltern der Halbtagschüler/innen – also den Schüler/innen, die keine Ganztagsangebote besuchen – gegenüber, so findet sich tendenziell ein geringeres Aktivitätsniveau bei den Eltern von Ganztagschüler/innen (vgl. Tab. 5).

Nicht verwunderlich ist, dass die Angaben zum Ort der Hausaufgaben/Schulvorbereitung entsprechend dem Ganztagsbesuch differieren, also Ganztagschüler/innen mit regelmäßigem Ganztagsbesuch dies am häufigsten in der Schule machen (Item 5 in Tab. 5). In Entsprechung zur oben angesprochenen Unterstützung der Eltern bei Hausaufgaben zeichnet sich die Tendenz ab, dass im Grundschulbereich Eltern von Halbtagschüler/innen stärker als andere Eltern die Schulvorbereitung/Hausaufgaben ihrer Kinder kontrollieren (Items 2 und 3). Dies zeigt sich tendenziell auch in der Sekundarstufe I, allerdings wirken hier gerade die Eltern von Ganztagschüler/innen stärker als die Eltern der Halbtagschüler/innen unterstützend bei den Hausaufgaben mit. Bezüglich des Schulinteresses der Eltern und Unterhaltungen über schulische Themen und Probleme zeigt sich bei den Eltern kein eindeutiger Trend. Hier scheinen andere Faktoren wichtiger zu sein als die Frage der Intensität des Ganztagschulbesuchs. Im Bereich von Schulproblemen in der Sekundarstufe I zeigt sich auch multivariat ein höheres schulisches Aufmerksamkeitsniveau der Eltern von Kindern mit ganztägigem Schulbesuch – hier sind Schulform und Alter des Kindes jedoch mit zu berücksichtigen.

Fasst man diese Befunde kurz zusammen, so scheint sich bezogen auf das Zeitregime bei insgesamt hohem Unterstützungsniveau der Eltern in der Tendenz eine leichte Entlastung der Eltern von Ganztagschülern von schulunterstützenden Aktivitäten abzuzeichnen. Hinweise auf eine möglicherweise geringere Thematisierung von Schule in der Familie finden sich jedoch nicht.

### 3.3 *Familienaktivitäten*

Ergänzend kann noch ein Blick auf die Angaben zu Familienaktivitäten im Vergleich zwischen Familien, deren Kinder Ganztagsangebote besuchen und solchen, deren Kinder dies nicht tun, (aus Schülersicht) geworfen werden. Bei StEG wurden die Schüler/innen der Sekundarstufe I befragt, welche Aktivitäten sie mit ihren Eltern gemeinsam machen. Bezogen auf gemeinsame Mahlzeiten, Gespräche, inner- und außerhäusliche Aktivitäten lassen sich auch hier einige Informationen zum Zeitregime der Familien gewinnen. Schaut man sich die einzelnen Familienaktivitäten an, auf die sich das Instrument in StEG bezieht, so überrascht zunächst nicht, dass sich Differenzen gerade beim Mittagessen zeigen (vgl. Tab. 6).

Beteiligung zu Hause:	Primarstufe						Sekundarstufe 1					
	Halbtags- schulbesuch (n = 1.573)		Unregel- mäßige GT-Teilnahme (n = 566)		Teilnahme an allen Tagen mit Ganz- tagsangebot (n = 911)		Halbtags- schulbesuch (n = 10.124)		Unregel- mäßige GT-Teilnahme (n = 4.226)		Teilnahme an allen Tagen mit Ganz- tagsangebot (n = 3.755)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Wir helfen dem Kind bei den Hausaufgaben (n.s./***)	2,84	0,90	2,83	0,86	2,75	0,88	2,34	0,82	2,47	0,83	2,42	0,83
Wir achten darauf, dass das Kind seine Hausaufgaben erledigt hat (***/***)	3,68	0,62	3,56	0,70	3,48	0,74	3,24	0,85	3,25	0,84	3,15	0,89
Wir achten darauf, dass das Kind insgesamt auf die Schule (z.B. anstehende Tests) vorbereitet ist (*/**)	3,52	0,70	3,48	0,72	3,43	0,72	3,30	0,74	3,30	0,75	3,26	0,77
Das Kind macht Hausaufgaben bzw. notwen- dige Vorbereitungen für die Schule selbststän- dig (**/**)	3,19	0,81	3,18	0,84	3,07	0,85	3,49	0,71	3,39	0,74	3,32	0,78
Das Kind macht die Hausaufgaben bzw. not- wendige Vorbereitungen in der Schule (**/**)	2,09	1,02	2,38	0,98	2,91	0,95	2,11	0,98	2,38	0,98	2,86	0,93
Wir unterhalten uns mit dem Kind über The- men, die im Unterricht behandelt werden (*/**)	3,23	0,71	3,33	0,69	3,27	0,73	3,01	0,77	3,10	0,75	3,12	0,76
Wir unterhalten uns mit dem Kind über Pro- bleme in der Schule (n.s./***)	3,39	0,71	3,46	0,68	3,39	0,72	3,26	0,73	3,32	0,71	3,35	0,70
<p>* p &lt; .05, ** p &lt; .01, *** p &lt; .001;    Skala 1 ,kommt (fast) nie vor' bis 4 ,kommt sehr oft vor'</p> <p>Die Signifikanzangaben in Klammern geben immer zunächst die Angaben für die Primarstufe, nach dem Schrägstrich die für die Sekundarstufe an.</p> <p>Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Elternbefragung</p>												

Tab. 5: Elterliche Unterstützung bei der Schulvor-/nachbereitung nach der zeitlichen Intensität des Schulbesuchs der Kinder (Elternangaben)

	Halbtags- schulbesuch (n = 10.153)		GT-Teil- nahme an 1–2 Tagen (n = 6.928)		GT-Teil- nahme an 3 Tagen (n = 1.979)		GT-Teil- nahme an 4–5 Tagen (n = 1.760)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Aktivitäten mit Eltern								
Gemeinsame Mahlzeiten***	3,52	0,82	3,42	0,91	3,35	0,94	3,27	0,98
Gemeinsame Gespräche***	3,28	0,80	3,24	0,81	3,20	0,82	3,17	0,86
Gemeinsame Ausflüge	2,82	0,83	2,86	0,82	2,82	0,83	2,86	0,85
Gemeinsame Hobbys betreiben***	2,27	1,00	2,38	1,00	2,29	1,02	2,47	1,08
Gemeinsames Fernsehen	3,06	0,87	3,06	0,90	3,08	0,88	3,06	0,91
Gemeinsames Zusammensitzen (z.B. Musik hören, spie- len)***	2,69	0,98	2,77	0,97	2,75	1,04	2,83	1,01
*** p < .001      Skala: 1 ‚nie‘ bis 4 ‚regelmäßig‘, Teilnahmeintensität in der Schüler/innenbe- fragung nach Tagen erfragt Quelle: StEG-Ausgangserhebung, Schüler/innenbefragung								

Tab. 6: *Gemeinsame Familienaktivitäten nach Intensität des Ganztags schulbesuchs der Kinder (Schülerangaben)*

Je mehr Tage in der Woche die Kinder am Ganztags schulbetrieb teilnehmen, umso geringer ist die Intensität gemeinsamer Mahlzeiten oder – mit etwas weniger starken Unterschieden – die der gemeinsamen Gespräche mit den Eltern. Hingegen scheinen Aktivitäten wie gemeinsames Zusammensitzen oder auch das Betreiben von Hobbys gerade in den Familien, in denen Kinder an vier bis fünf Tagen an ganztägigen Schulangeboten teilnehmen, etwas stärker vertreten zu sein als in Familien, in denen die Kinder den Ganztagsbetrieb der Schule an nur einigen Tagen bzw. gar nicht besuchen. Möglicherweise nutzen die erstgenannten Familien die gemeinsame Zeit besonders bewusst auch für entsprechende gemeinsame Aktivitäten. Bei den gemeinsamen Ausflügen sowie beim Fernsehen werden keine großen Unterschiede deutlich, diesbezüglich unterscheiden sich die Familien in Abhängigkeit des Ganztags schulbesuchs der Kinder nicht voneinander.

Bei den gefundenen Unterschieden sollte allerdings – angesichts geringer Effektstärken ( $\eta^2$  in allen Fällen unter .01) und verhältnismäßig starker Varianzen in den Gruppen – eher von kleinen Unterschieden zwischen den Familiengruppen und kaum von einem grundlegend anderen Familienzusammenleben gesprochen werden.

### 3.4 Schulbeteiligung der Eltern

Im letzten Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, ob Eltern von Ganztags Schüler/innen mehr Zeit in die Ganztagschule investieren als Eltern, deren Kinder nicht an den Ganztagsangeboten teilnehmen. Es zeigte sich in der ersten Erhebung von StEG, dass Eltern von Ganztags Schüler/innen sowohl im schulischen Austausch (Elternsprechtage, Elternabende) als auch in Eltern gremien stärker präsent sind als die Eltern von Halbtags Schüler/innen und dass dieses Engagement mit stärkerer Einbindung des Kindes in den Ganztagsbetrieb zunimmt (vgl. Züchner 2008, S. 329). Schaut man nun auf die Angaben zur direkten Beteiligung der Eltern am Ganztagsbetrieb, so zeigt sich zunächst, dass sich nur ein kleiner Teil der Eltern aktiv am Ganztags schulleben beteiligt (vgl. Tab. 7).<sup>6</sup>

Gestaltungsbeteiligung der Eltern an ...	Primarstufe			Sekundarstufe 1		
	Halbtags- schul- besuch	Unregel- mäßige GT-Teil- nahme	Teilnahme an allen Tagen mit GT-Ange- bot	Halbtags- schul- besuch	Unregel- mäßige GT-Teil- nahme	Teilnahme an allen Tagen mit GT-Ange- bot
	n = 951 in %	n = 491 in %	n = 964 in %	n = 6.041 in %	n = 3.731 in %	n = 3.827 in %
Durchführung von Angeboten (**/****)	3,0	5,3	6,1	1,2	2,7	4,6
Unterstützung bei Mit- tagsbetreuung (n.s./**)	2,7	2,0	2,0	1,8	2,3	2,9
Mitarbeit bei Hausauf- gabenbetreuung (*/**)	3,7	1,0	2,7	1,6	1,6	2,4
Organisatorische Unterstützung (n.s./****)	3,8	3,7	4,4	1,9	2,9	3,1
Mitarbeit in Eltern- arbeitskreisen (****/****)	8,8	11,7	16,5	5,2	10,2	11,8
<p>* p &lt; .05, ** p &lt; .01, *** p &lt; .001</p> <p>Die Signifikanzangaben sind mit Vorsicht zu beurteilen, da das Erhebungsdesign von StEG primär auf längsschnittliche Analysen ausgerichtet ist und nur eingeschränkt eine Verallgemeinerbarkeit von Querschnittsanalysen für die zweite Welle zulässt.</p> <p>Quelle: StEG-Zweiterhebung, Elternbefragung</p>						

Tab. 7: Beteiligung von Eltern am Ganztagsbetrieb nach Intensität der Ganztags teilnahme der Kinder (Elternangaben)

6 Bei den ersten vier Items wurden nur die Angaben der Eltern berücksichtigt, deren Schulleitungen angaben, dass Eltern an der Durchführung der Ganztagsangebote aktiv mitwirken. Da diese Fragen in der ersten Welle von StEG noch nicht Bestandteil der Erhebung waren, wurde in diesem Fall auf die Ergebnisse der zweiten Welle zurückgegriffen.



Ein Höchstwert von 17% zeigt sich in der Beteiligung der Eltern von Grundschulkindern, die an allen Tagen die Ganztagsangebote besuchen, bei den Elternarbeitskreisen. Die Anteile bei der Mithilfe im Schullalltag liegen fast immer unter 6%. Zwei Tendenzen werden deutlich: Zum einen fällt auf, dass das elterliche Engagement in der Grundschule zumeist etwas höher ausfällt als in der Sekundarstufe I. Sowohl hinsichtlich der Mitwirkung bei der Durchführung von Angeboten, der Mitarbeit bei der Hausaufgabenbetreuung, der organisatorischen Unterstützung als auch bei der Arbeitskreismitwirkung beteiligen sich Eltern von Grundschulkindern stärker als Eltern von Schüler/innen der Sekundarstufe I. Zum zweiten wird im Vergleich der Elterngruppen sichtbar, dass die Eltern von Ganztagschüler/innen, die an allen Tagen mit Ganztagsangeboten teilnehmen, zumeist etwas aktiver sind als die Eltern, deren Kinder gar nicht oder nur teilweise/unregelmäßig am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Gerade in der Durchführung von Angeboten, in Elternarbeitskreisen als auch in der Hausaufgabenbetreuung zeigt sich sowohl in den Schulen der Primar- als auch der Sekundarstufe das höchste Aktivitätsniveau bei den Eltern der regelmäßigen Teilnehmer/innen. In Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung kann somit festgehalten werden, dass Eltern bei regelmäßigem Ganztagsschulbesuch der Kinder offensichtlich bereit sind, etwas mehr Zeit für die Beteiligung an Schulgremien oder für die Mitwirkung am Schulalltag zu verwenden als Eltern, deren Kinder nur unregelmäßig oder gar nicht an den Angeboten teilnehmen.

#### **4. Fazit**

Vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage lässt sich zunächst zusammenfassen, dass ganztägiger Schulbesuch nicht automatisch und flächendeckend zu grundlegend anderen Zeitstrukturen von Familien führt. Der Blick auf den internationalen Vergleich sowie auf den Vergleich von Familien von Halbtags- und Ganztagschüler/innen legt zunächst den Schluss nahe, dass das Zeitregime von Familien von vielen Faktoren jenseits der zeitlichen Gestaltung des Schultags beeinflusst wird. Dabei konnte die zumeist bivariate und querschnittliche „Spurensuche“ die Frage nach Ursachen und Folgen nicht hinreichend in den Blick nehmen, die längsschnittliche StEG-Studie wird hier mit ihren drei Erhebungswellen aber weitergehende Analysen ermöglichen.

Der internationale Vergleich zeigt, dass – bezogen auf das Zeitregime der Familien – die Wohlfahrtsregime der Staaten bzw. historisch-kulturell gewachsene Strukturen bedeutsamer sind als die zeitliche Schulorganisation. Unmittelbare und lineare Zusammenhänge zwischen dem Umfang der Schulzeit für die Kinder und der Kinderbetreuungszeit oder Erwerbstätigkeit der Eltern lassen sich über den Staatenvergleich nicht ableiten. Deutlich wird am Beispiel Schweden zudem, dass mehr Schulzeit nicht automatisch zu weniger Kinderbetreuungszeiten der Eltern führen muss oder am Beispiel Finnland, dass auch ein zeitlich nicht so umfangreiches Schul- und Betreuungssetting mit hoher Vollzeiterwerbstätigkeit (gerade von Frauen) einhergehen kann. Zeitregime von Familien sind, so lässt sich folgern, von anderen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Traditionen sowie von individuellen Präferenzen abhängig.

Dennoch zeigt sich durch die Aussagen der Eltern und Schüler/innen in (StEG), dass einige Veränderungen im Zeitregime der Familien durch die Ganztagsschule zu konstatieren sind – diese sind um so stärker, je mehr Zeit Kinder in Ganztagsschulangeboten verbringen.

So hat sich erstens durch den Ganztagsschulbesuch bei einem Teil der Familien die Möglichkeit zur Erwerbsarbeit verbessert. Zweitens wurde die Schulvor- und -nachbereitung von Ganztagschüler/innen stärker in die Schule verlagert und das Familienleben „entlastet“. Drittens lassen sich die zum Freizeitverhalten präsentierten Daten dahingehend interpretieren, dass ein Teil der Familien von Ganztagschüler/innen die nun knappere gemeinsame Freizeit bewusster und intensiver nutzt. Und viertens fühlen sich bis zu einem Viertel der Eltern durch den Ganztagsschulbesuch ihrer Kinder flexibler in der zeitlichen Gestaltung des Tagesablaufs. So setzt die Ganztagsschule, wie anfangs vermutet, Zeiten in Familien frei. In Ansätzen investieren Eltern von Ganztagschüler/innen diese Zeit auch wieder in schulische Belange und Aktivitäten.

Allerdings finden sich die angesprochenen Veränderungen nur bei einem Teil der Familien, vor allem bei jenen, in denen die Kinder an den Ganztagsschulangeboten regelmäßig und an vier bis fünf Tagen teilnehmen. Ganztagsschule ist in Deutschland – zumindest in der Sekundarstufe I in der Mehrheit noch kein „Fünf-Tages-Job“, und selbst wenn das Angebot besteht, scheint eine Mehrheit der Schüler/innen dieses nicht vollständig zu nutzen. Ein erweiterter Schultag an bspw. zwei Tagen verändert für Familien die Zeitstrukturen nicht grundsätzlich, sondern modifiziert möglicherweise nur den *Alltagsablauf* – allerdings mit dem Potenzial, Zeit an diesen Tagen anders (im Sinne von Erwerbsarbeit oder Freizeit) planen zu können. Dies bildet jedoch nicht die Grundlage für ein grundsätzlich anderes Versorgungs- und Betreuungsarrangement in Familien. So kann man mit Blick auf alle Familien bislang eher von einer Tendenz zu einer etwas anderen familiären Zeitgestaltung, denn von einer grundlegenden Veränderung des Zeitregimes von Familien durch Ganztagsschulen sprechen.

Dennoch lassen die Daten durchaus die Schlussfolgerung zu, dass bei einem weiteren Ganztagschulausbau und einer stärkeren strukturellen Orientierung (oder gar Verpflichtung) auf regelmäßige und tägliche Teilnahme an Ganztagsschulangeboten sich auch stärkere Veränderungen im Zeitregime der Eltern zeigen würden. Eine entsprechende Schulsystemveränderung wäre daher möglicherweise ein durchaus relevanter Einflussfaktor auf ein sich historisch-kulturell veränderndes Gesellschaftsarrangement, mit dem dann deutlich sichtbare Veränderungen bei der Erwerbsarbeit, bei der Alltagsorganisation von Familien als auch bei der elterlichen schulischen Mitwirkung angestoßen werden könnten.

## **Literatur**

- Allemann-Ghionda, C. (2008): Zeitstrukturen (vor-)schulischer Bildung in Europa. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 674–683.
- Bahle, T. (1995): *Familienpolitik in Westeuropa. Ursprünge und Wandel im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus Verlag.

- Blanke, K. (2005): Wie viele Stunden sind ein Tag? Institutionelle Betreuungsformen von 8-9-jährigen Schulkindern. In: Alt, Ch. (Hrsg.): *Kinderleben, Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Bd. 2, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–182.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2004): *OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland*. Berlin.
- Esping-Anderson, G. (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- European Commission (2004a): *Guidelines on harmonised European Time Use surveys*. Luxemburg: Eurostat.
- European Commission (2004b): *How Europeans spent their time*. Luxemburg: Eurostat.
- European Labour Force Survey (2002): Verfügbar unter [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572595&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL) (letzter Zugriff: 21.12.2008).
- Holtappels, H.G. (2008<sup>2</sup>): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, Weinheim u.a.: Juventa, S. 186–206.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2008<sup>2</sup>): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Kaufmann, F.-X./Kuijsten, A./Schulze, H.-J. (Hrsg.) (2002): *Family Life and Family Policies in Europe*. Bd. 2: *Problems and Issues in Comparative Perspective*. Oxford University Press. Oxford.
- Riedel, B. (2005): Das institutionelle Angebot für Kinder ab 6 Jahren. In: BMFSFJ/DJI (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2005*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S.143–155.
- Schneekloth, U./Leven, I. (2007): Familie als Zentrum: nicht für alle gleich verlässlich. In: *World Vision (Hrsg.): Kinder 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 65–109.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006*. Bonn.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004): *Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Züchner, I. (2008<sup>2</sup>): Ganztagschule und Familie. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 314–332.
- Züchner, I./Arnoldt, B./Vossler, A. (2008<sup>2</sup>): Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 106–122.

### Adresse des Autors

Dr. Ivo Züchner, Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften,  
 Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, 60054 Frankfurt a.M.,  
 E-Mail: [zuechner@em.uni-frankfurt.de](mailto:zuechner@em.uni-frankfurt.de)

## Jugendkultur und Medien



Gudrun Marci-Boehncke  
Matthias Rath (Hrsg.)

**Jugend – Werte – Medien:  
Der Diskurs**

2006. 199 Seiten. Broschiert.  
978-3-407-25433-7

Das Buch macht die unterschiedlichen Zugänge zum Thema »Jugend – Werte – Medien« für einen Dialog zwischen empirischen, normativen und historischen Positionen zur Jugendmediennutzung fruchtbar.

*Aus dem Inhalt:*

- 25 Jahre quantitative Jugendmedien im Rückblick
- Zur Kritik des Gedankens der »Digitalen Spaltung«
- Konvergenz als neue Komponente im Medienalltag Jugendlicher
- Familie und Medien im Spiegel von Medienrhetorik
- Rezeptionsbiographische Aspekte zu TV-Format und Homepage von »Marienhof«
- Das Todesbild in Daily Soaps
- Weltbilder des Fernsehens

*Aus der Presse:*

»Dass Jugendliche keineswegs unkritisch Medieninhalten gegenüberstehen, zeigen Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath. Sie fragten 12- bis 16-Jährige u.a. nach der Kritik an ihren Stars und konnten teils gravierende Unterschiede zwischen Schularten und Geschlechtern feststellen.«

*Kinder- und Jugendliteraturforschung*  
2006/2007

**BELTZ**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Mediennutzung bei Jugendlichen



Gudrun Marci-Boehncke  
Matthias Rath

**Jugend – Werte – Medien:  
Die Studie**

2007. 256 Seiten. Broschiert.  
ISBN 978-3-407-25445-0

Paralleles Medienhandeln, Schnelligkeit, vernetztes Denken, Selbstlernkompetenzen und eine gute Orientierung in so genannten Hypertext-Strukturen zeichnen viele Mediennutzer aus. Jugendliche zeigen sich moralischen Fragestellungen zu den Medien aufgeschlossen und zum Teil überraschend kompetent.

Das ist das Ergebnis der empirischen Jugend-Medienstudie, für die über 1500 Schülerinnen und Schüler zwischen 12 und 16 Jahren befragt wurden.

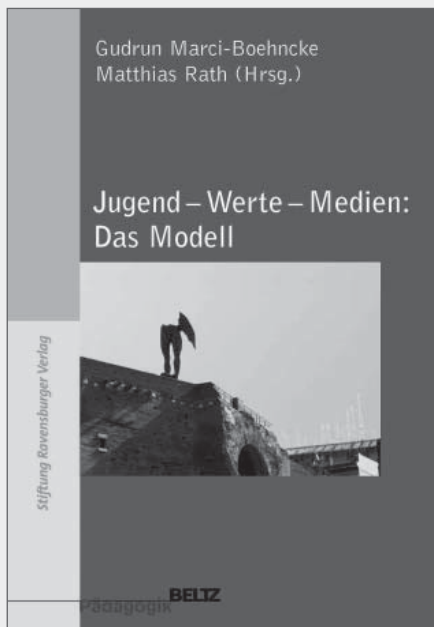
*Aus der Presse:*

»Insgesamt betrachtet bietet dieser Ergebnisband nicht nur einen guten Einblick in die thematischen Medienpräferenzen von Jungen und Mädchen, sondern liefert auch eine Reihe von Anregungen für die Medienpraxis, der insbesondere auch für das aktuell intensiv diskutierte Reflektieren über Werte nutzbar gemacht werden kann.« *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*

**BELTZ**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

## Die richtigen Medien auswählen und einsetzen



Gudrun Marci-Boehncke

Matthias Rath (Hrsg.)

**Jugend – Werte – Medien:**

**Das Modell**

2009. 208 Seiten. Broschiert

ISBN 978-3-407-25512-9

Wenn Lehrer/innen mit Medien unterrichten wollen, müssen sie wissen, wie ihre Schüler/innen Medien nutzen. Das Buch bietet beides: Modelle, mit denen Lehrer/innen die Medienpräferenzen in einer Klasse erfragen können, und konkrete Ideen für den Einsatz im Unterricht.

Anhand aktueller Fragestellungen aus dem Bereich der Medien entwickeln die Autoren für verschiedene Klassenstufen, Schularten und geschlechtsspezifische Vorlieben Unterrichtsideen, die sich auch auf andere Medienthemen und -inhalte übertragen lassen. Umfangreiche Materialien, die online abgerufen werden können, schlagen die Brücke zu konkreten Unterrichtseinheiten.

**BELTZ**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Zeitschrift für Pädagogik – Beihefte



Bestellen Sie die noch lieferbaren Beihefte einzeln:

## **Qualitätssicherung im Bildungswesen**

Eine aktuelle Zwischenbilanz

53. Beiheft/2008/Best-Nr. 41154/29,90 €

## **Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis**

52. Beiheft/2007/Best-Nr. 41153/29,90 €

## **Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf**

51. Beiheft/2006/Best-Nr. 41152/12,- €

## **Hochschullandschaft im Wandel**

50. Beiheft/2005/Best-Nr. 41151/12,- €

## **Erziehung – Bildung – Negativität**

49. Beiheft/2005/Best-Nr. 41150/12,- €

## **Der Bildungsgang des Subjekts**

Bildungstheoretische Analysen

48. Beiheft/2004/Best-Nr. 41149/24,90 €

## **Recht – Erziehung – Staat**

Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

47. Beiheft/2003/Best-Nr. 41148/29,90 €

## **Kritik in der Pädagogik**

Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft

46. Beiheft/2003/Best-Nr. 41147/12,- €

## **Bildungsqualität von Schule**

Schule und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen

45. Beiheft/2002/Best-Nr. 41146/12,- €

## **Zukunftsfragen der Bildung**

43. Beiheft/2001/Best-Nr. 41144/24,90 €

## **Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert**

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext

42. Beiheft/2000/Best-Nr. 41143/29,- €

## **Beruf und Berufsbildung**

40. Beiheft/1999/Best-Nr. 41141/5,- €

## **Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie**

38. Beiheft/1998/Best-Nr. 41139/5,- €

Weitere Beihefte auf Anfrage.

## **Einzelheftbestellungen:**

Beltz Medien-Service bei Rhenus,  
86895 Landsberg  
Tel.: +49 (0)8191/97000-622  
Fax: +49 (0)8191/97000-405  
E-Mail: beltz@de.rhenus.com

## **Fragen zum Abonnement:**

Beltz Medien-Service  
Postfach 100565  
69445 Weinheim  
Tel.: +49 (0)6201/6007-330  
Fax: +49 (0)6201/6007-9-331  
E-Mail: medienservice@beltz.de